



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

Maria Elisabete Fernandes da Cunha

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e  
Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

O TRABALHO DE GRUPO: UMA TÉCNICA POR EXCELÊNCIA AO  
SERVIÇO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E DO  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

2014

Orientador: Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/Relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos aqueles que, de uma forma direta ou mesmo indireta, contribuíram para a realização deste projeto:

Agradeço ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo, pela disponibilidade e pela orientação do presente relatório.

O meu obrigado dirige-se também à orientadora de estágio, Dra. Cristina Bessa, e a todos os alunos das turmas 7°C e 10ºs F,G e I da Escola Secundária de Rocha Peixoto, que contribuíram para a concretização dos objetivos, ao nível da prática, do tema proposto.

Para a minha colega de estágio Isabel Gonçalves vai um obrigado muito especial pelo companheirismo, pela paciência para ouvir os meus comentários, pela troca de ideias e pelos incentivos.

## RESUMO

O principal objetivo do ensino de uma língua estrangeira é desenvolver no aluno a competência comunicativa. Para que tal aconteça é necessário que haja uma constante interação entre todos os intervenientes ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, isto é, alunos e professor, sobretudo entre os primeiros.

Para que melhor o consiga, o docente dispõe de várias estratégias e entre elas encontra-se o trabalho de grupo. No entanto, trabalhar desta forma não significa que os objetivos propostos estão a ser atingidos. Para haver sucesso é necessário que o docente tenha em atenção vários aspetos, os quais serão tratados neste relatório.

É de referir ainda que ao optar pelo trabalho de grupo, consegue-se mais facilmente trabalhar as várias competências sociais de cada indivíduo, as quais devem ser ensinadas em simultâneo com os conteúdos curriculares.

**Palavras-chave:** ensino de uma língua estrangeira, competência comunicativa, trabalho de grupo, trabalho cooperativo, aprendizagem cooperativa, competências sociais

## **ABSTRACT**

The main goal of the foreign language learning is to develop the communicative competence on the student. So, it is required a frequent interaction among all learning agents, i.e., students and teacher, mainly among the first.

For a better achievement, the teacher has several strategies. One of them is the group work. Nevertheless, working by this way doesn't mean that the goals will be achieved. To have success, it is required that the teacher takes into consideration many aspects, which are handled in this report.

It is also highlighted that by selecting this option (group work), it's easier to work the social competences of each person, which should be taught simultaneously with curricular contents.

**Keywords:** foreign language learning, communicative competence, group work, cooperative work, cooperative learning, social competences.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	v
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	04
1. Os métodos de ensino ao longo dos tempos até aos nossos dias.....	04
2. As metodologias de ensino nos nossos dias.....	07
3. Tipos de agrupamento – breve abordagem.....	10
3.1. Trabalho de grupo: definição e principais características..	13
3.2. Considerações a ter em atenção na formação de grupos.....	14
3.3. Estratégias para formar grupos .....	16
3.4. Aspetos a ter em atenção durante o trabalho de grupo.....	17
a. O professor quer ter a atenção do grupo .....	18
b. Como controlar o barulho da turma.....	18
c. O que fazer quando um grupo acaba muito antes.....	19
d. O que fazer se um aluno não quer trabalhar em grupo.....	20
3.5. Vantagens e desvantagens do trabalho de grupo.....	20
3.5.1. O trabalho cooperativo.....	23
3.6. A avaliação no trabalho de grupo.....	32
3.7. O trabalho de grupo segundo os documentos reguladores e de referência do ensino do espanhol em Portugal como segunda língua .....	36
CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	41
1. Breve contextualização.....	41
2. Atividades desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico.....	43
Atividade 1: <i>El zapato de los famosos</i> .....	43
Atividade 2: <i>El Bingo del indefinido</i> .....	45
Atividade 3: <i>Yo domino las fiestas españolas</i> .....	47
Atividade 4: <i>La gran fiesta popular de Póvoa</i> .....	48

Atividade 5: <i>Las fiestas</i> .....	49
Atividade 6: <i>Comprando recuerdos</i> .....	52
3. Análise de resultados das fichas de autoavaliação preenchidas pelos alunos...	53
4. O trabalho de grupo segundo alguns professores de língua estrangeira.....	57
CONCLUSÃO.....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXOS.....	70

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**CNJ** – Cabeças Numeradas Juntas

**IGEC** – Inspeção Geral da Educação e Ciência

**LE** – Língua estrangeira

**PCIC** – *Plan Curricular do Instituto Cervantes*

**QECRL** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação

**s/d** – sem data

**s/p** – sem página

## INTRODUÇÃO

O ensino de uma língua estrangeira (LE) é uma prática comum em muitas salas de aula de todo o mundo e conta já com vários séculos de existência. Desde o seu início até aos nossos dias, o mesmo foi sofrendo várias mudanças, consoante os métodos e as abordagens utilizados, os quais deram o seu contributo (uns mais do que outros) para as práticas atuais.

Para que o ensino de uma LE seja realmente efetivo, todas as instituições que a ensinam, e entre elas a escola é a que mais se destaca, devem criar condições para que os estudantes aprendam realmente a língua em estudo e a saibam aplicar adequada e corretamente em contextos reais de fala.

Para conseguir tais intentos, o professor dispõe de várias possibilidades. Entre outras, deve levar para a sala de aula situações reais e com relevância, materiais autênticos e de elaboração própria e sobretudo promover a interação entre todos os elementos que constituem a turma, visto que “as interações (entre alunos) propiciam o desenvolvimento, promovem uma evolução e mudam as pessoas” (Coll & Marti, 1999, p. 132). Deve ainda recorrer a diversos tipos de agrupamento, dependendo do tipo de atividade a desenvolver, dando primazia àqueles que promovam a interação. Entre os mesmos, destaca-se o trabalho de grupo. Mas porquê o trabalho de grupo?

No nosso dia-a-dia são muitas as atividades que se realizam em grupo e para isso as pessoas necessitam de comunicar. No entanto, se não detiverem uma boa competência comunicativa, este ato aparentemente tão simples torna-se em algo muito complexo e pode ter consequências negativas. Um outro aspeto a ter em atenção prende-se com o domínio socio – afetivo, visto que a vida é feita de relações de proximidade que se tornam imprescindíveis para vivermos democraticamente.

Perante tais situações, faz-se necessário que a escola ensine o aluno a interagir corretamente na sala de aula e a criar laços de afetividade com os colegas para assim conseguir que também o faça em contexto fora sala de aula. Contudo, a nosso parecer, só atingirá com maior facilidade estes objetivos se recorrer frequentemente ao trabalho de grupo na sala de aula. Daqui a sua importância.

No que respeita ao ensino do espanhol como língua estrangeira, a valorização do trabalho de grupo nas salas de aula como forma de promover a interação entre os aprendizes e consequentemente alcançar a competência comunicativa nem sempre se



verificou ao longo dos tempos e ainda hoje há professores que continuam hesitantes em fazê-lo.

Para nós, são de vária ordem as causas para esta recusa e entre elas encontra-se o facto de os professores apenas verem os aspetos menos positivos de tal técnica de trabalho: implicação de mais trabalho para os mesmos, mais ruído na sala de aula – que aos olhos da instituição pode sugerir indisciplina e que pode denegrir a sua imagem perante os demais -, a falta de estratégias para lidar com grupos, entre outras.

Perante tal situação, decidimos elaborar este relatório subordinado ao tema dos agrupamentos, incidindo sobre o trabalho de grupo. Pretendemos mostrar aos mais reticentes que a esta técnica deve ser valorizada nas nossas práticas letivas. Se for bem gerida, esta é uma mais-valia não só para os alunos, como também para os professores.

Para o conseguirmos, baseamo-nos em alguns investigadores na área da psicologia e da linguística, assim como nos documentos reguladores e nos orientadores do ensino de uma LE, isto é, o *Programa de Espanhol do 10º ano nível continuação* e o *Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3º ciclo*, bem como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e o *Plan Curricular* do Instituto Cervantes, respetivamente.

Iniciamos o nosso relatório com uma breve contextualização histórica da evolução do ensino de uma LE desde que as línguas estrangeiras modernas entraram nos currículos escolares até aos nossos dias, incluindo os métodos vigentes. De seguida, apresentamos, e de forma também sintética, os variados tipos de agrupamento que podem ser adotados pelo docente ao longo das suas práticas, dando ênfase ao trabalho de grupo.

Sobre o trabalho de grupo, começamos por apresentar uma definição do termo *grupo* e seguimos com algumas das suas principais características; posteriormente, avançamos com algumas considerações a ter em atenção na formação de grupos, bem como com a delineação de algumas estratégias para o fazer; seguem-se alguns aspetos a considerar durante o trabalho de grupo e finalmente abordamos as vantagens e desvantagens do uso desta técnica de trabalho. Ainda neste ponto abordamos o trabalho cooperativo, bem como a aprendizagem cooperativa.

No seguimento do enquadramento teórico, expomos algumas das atividades onde se aplicou o trabalho de grupo ao longo do estágio pedagógico monodisciplinar realizado na Escola Secundária de Rocha Peixoto, na Póvoa de Varzim, a alunos do 7º ano do ensino básico (nível A1) e do 10º ano nível de continuação (nível B1). Em cada

atividade encontra-se uma reflexão pessoal sobre o desenrolar da mesma, incluindo os aspetos a melhorar ou a manter e as vantagens de tal opção.

Ainda neste capítulo apresentamos as conclusões retiradas dos questionários feitos aos alunos atrás referidos em relação aos tipos de agrupamento, assim como os resultados de um inquérito realizado a alguns professores de uma LE sobre os tipos de agrupamento mais valorizados nas suas práticas, dando destaque ao trabalho de grupo.

Em síntese, o nosso grande objetivo com este relatório é apresentar aos professores de LE que o trabalho de grupo é uma técnica por excelência para que os aprendizes alcancem a competência comunicativa que tanto anseiam, bem como aprendam e façam uso das competências sociais que permitem a criação ou fortalecimento das suas relações interpessoais.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. Os métodos de ensino ao longo dos tempos até aos nossos dias

Ao longo dos tempos, desde que as línguas modernas incorporaram os currículos escolares, o ensino de uma LE foi sofrendo muitas transformações. Cada método e cada abordagem tinha as suas particularidades e cada um deles permitiu o alcance das teorias atuais. Nesta secção daremos ênfase apenas a alguns desses métodos e abordagens para mostrar algumas das metodologias aplicadas, o papel atribuído ao professor e ao aluno, bem como a importância que cada um atribuiu ao trabalho de grupo.

Recuando no tempo até à época em que as línguas modernas, como o inglês ou o francês, começaram a fazer parte dos currículos escolares, isto é, século XVIII, deparamo-nos com o *Método Clássico*, também conhecido como *Método Gramática – Tradução*. Neste método, o importante é a compreensão das regras gramaticais e da estrutura sintática do idioma, sem que haja a preocupação com o uso da linguagem como instrumento de comunicação. As atividades desenvolvidas consistem praticamente na memorização repetitiva de vocabulário, na tradução de textos literários e em exercícios escritos. Com esta metodologia não há tempo para a prática oral dos conteúdos trabalhados, pois não existe preocupação com as competências orais e comunicativas dos estudantes (Howatt, 2000). Uma vez que o método em questão se concentra na estrutura da língua e não no seu uso, o mesmo pouco contribuiu para a construção de competências comunicativas num idioma estrangeiro (Howatt, 2000). É de salientar ainda que a grande maioria dos aprendizes não se sentia satisfeita com a dinâmica do método, “lembrado com desgosto por milhares de estudantes, para quem o aprendizado de uma língua estrangeira significava uma experiência entediante” (Richards & Rodgers, 1986, referidos por Brown, 2001, p. 17).

Por tudo o que foi referido no parágrafo anterior, podemos concluir que no Método Clássico o professor é o principal agente de todo o processo de ensino e aprendizagem, é o detentor de todo o conhecimento. Neste contexto então, o aluno é um mero reprodutor de conteúdos que lhe são incutidos de forma quase automática, descontextualizada e desvinculada da expressão oral. Com o uso da metodologia clássica, não é possível que o mesmo utilize de forma competente a língua estrangeira em situações reais de fala, seja ela oral ou escrita. As dinâmicas de trabalho cingem-se à

exposição de conteúdos por parte do professor para os seus alunos e a resposta destes. Neste contexto, não há qualquer tipo de interação entre os aprendizes, nem o recurso ao trabalho de grupo.

Posteriormente, a meados do século XX, surge o *Método Audiovisual*. Este é uma consequência do Método Direto<sup>1</sup>. Entre os psicólogos que o defendem encontra-se Skinner para quem a aprendizagem é resultado da formação de hábitos. De acordo com este investigador, a linguagem é uma espécie de rotina formada pela metodologia estímulo-resposta-reforço. Esta apoia-se em atividades de memorização e de aplicação seguidas de um reforço (positivo ou negativo) de maneira a que os aprendizes usem corretamente a língua meta. É de salientar ainda que no método em questão se utiliza de maneira intensiva materiais visuais e auditivos. Ele é definido por Howatt como “el primer intento serio de construir una descripción pedagógica de una lengua extranjera, basándose en transcripciones de conversaciones habladas” (Howatt, 1987, p. 16).

De acordo com o *Diccionario de Términos Clave de ELE*:

Una lección típica del método comienza con la *presentación* mediante la cinta magnética y la filmina. A continuación el profesor procede a la *explicación*, sirviéndose, p. ej., de demostraciones, preguntas y respuestas. En la tercera fase, de *fijación*, se va repitiendo el diálogo -en clase o en el laboratorio de idiomas- con el fin de memorizarlo; se procura no fragmentar los patrones rítmicos y entonativos. A partir de ahí, en la fase de *explotación*, la práctica adquiere un carácter más libre, permitiéndoseles a los alumnos la creación de sus propios diálogos -mediante preguntas y respuestas, juegos teatrales, etc.-, ya sea a partir de las mismas imágenes de las filminas, o bien en relación con su propia vida, su entorno familiar, social, etc. (Martín Peris *et al.*, 2008, s/p).

No entanto, e apesar de ter tido sucesso sobretudo no que respeita ao ensino da LE às forças militares (Harmer, 1991), uma década mais tarde, a popularidade do *Método Audiovisual* baixou.

---

<sup>1</sup> Método Direto foi idealizado por Charles Berlitz em 1878 (Howatt, 2000) e argumenta que a aprendizagem de uma LE ocorre de modo muito semelhante à da língua materna. Assim, durante as aulas dá-se primazia à oralidade e ao uso espontâneo da linguagem. A tradução e a gramática são pouco ou quase nada trabalhadas. Contudo, concluímos que o aluno continua a ter um papel meramente passivo no que respeita à interação com os seus companheiros de turma.

Com o decorrer dos anos e porque os estudos na área das metodologias de ensino e da linguística descritiva não param, foram surgindo novas teorias na tentativa de se encontrar uma metodologia que fosse realmente eficaz no ensino de um idioma estrangeiro. Foi a partir da década de cinquenta do século transato que esta última ciência ofereceu diversas e continuas contribuições para o ensino de idiomas estrangeiros (Lima, 1981).

Os modelos e as abordagens de ensino resultantes das transformações supra mencionadas são conhecidos como abordagens humanísticas. O seu objetivo não se limita à simples ação de ensinar a LE. Elas pretendem essencialmente levar os aprendizes ao ponto máximo das suas potencialidades (Brown, 2001). No nosso entender, o principal propósito é desenvolver as competências do discente, a sua personalidade bem como a sua autoestima. É de salientar que estas abordagens são marcos muito importantes no que concerne ao ensino de um idioma estrangeiro. Eles incorporaram nas metodologias de ensino ideias sobre o quão importante é a interação e a afetividade o longo do processo de ensino e aprendizagem. Estas aberturas em muito contribuem para que a abordagem comunicativa se desenvolva. Em suma, as metodologias de ensino de uma LE começam, aos poucos, a dar cada vez mais relevância às diferenças de cada aprendiz, assim como às suas diversas formas de aprendizagem, às suas necessidades (Brown, 2001).

Face ao que foi exposto, e em jeito de conclusão, podemos referir que os métodos e as abordagens de ensino tradicionais se alicerçam na transmissão vertical de conhecimentos. Aqui, a compreensão oral e escrita são trabalhadas de uma maneira fixa, progressiva e subordinadas às regras gramaticais. O aluno é um agente passivo, cuja interação se cinge praticamente a ele e ao professor, não havendo lugar à troca de opiniões, de ideias entre os pares. Aqui, o professor é o foco de todo o processo, é nele que se concentra toda a informação. As suas práticas reduzem-se à apresentação de conteúdos e ao seu questionamento aos alunos, bem como às respostas destes. É de registar que ainda só subsiste o trabalho individual e que o trabalho de grupo é prática inexistente. Mais acrescentamos que só a partir dos anos 60 do século transato é que esta tendência verificou mudanças. A base estava lançada e o aluno começava a ser encarado como realmente devia ser: o elemento principal de todo o processo de ensino e aprendizagem e não o figurante ou simplesmente a plateia.

## **2. As metodologias de ensino nos nossos dias: enfoque comunicativo e enfoque por tarefas**

Nos finais do século transato, tal como foi referido anteriormente, verificam-se alterações no que ao ensino de uma LE diz respeito e, entre elas, regista-se o facto de a visão estrutural dar lugar a uma visão comunicativa (Roque, 2005, p. 11). Agora, a língua é vista como um instrumento de comunicação e, por isso mesmo, no seu ensino passa-se a dar destaque aos aspetos comunicativos e semânticos. Neste contexto, o ensino da gramática deixa de ser primordial e dá-se lugar a um ensino funcional e assente em competências (Brown, 1994). Assim, surge o modelo funcional em alternativa ao formal, tal como se constata pela afirmação de García García, ao referir que

si antes los contenidos estaban dirigidos al dominio gramatical identificándose lengua y conocimiento, ahora se dirigen al uso, y la lengua se entiende como instrumento de comunicación entre los hablantes. La descripción de la gramática está basada en el uso, a veces bastante alejado de la norma (García García, 2001, p. 13).

De acordo com este novo modelo, “la gramática dejó de ocupar el lugar estelar en la enseñanza de lenguas para pasar a considerarse no como un fin en sí mismo sino un medio para expresar significados y permitir la comunicación” (Cadierno, 2010, p. 2). É de salientar ainda que, ao contrário do que acontecia até então, agora

errors were viewed as inevitable by-products of language learning and as something that the teacher and learner could use constructively in the language process. Error analysis and correction were seen as appropriate classroom activities, with the teacher facilitating peer and self-correction as much as possible. The source of errors was seen not only as transfer from the first language but also as normal language development (errors similar to early L1 error) and/or the internal complexities of the target language. The focus was still largely sentence-oriented, and materials writers often drew on Chomsky’s early work in generative grammar (Celce-Murcia, 1991, p. 461)

Na sequência de tais alterações, Hymes (1972) introduz o conceito de competência comunicativa (Paiva, 2005, p. 133), ampliando assim o conceito de

competência linguística defendido por Chomsky (Melero Abadía, 2000). Assim, o falante deve dominar

no sólo del código lingüístico, sino también saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada, es decir, percibir los enunciados no sólo como realidades lingüísticas, sino también como realidades socialmente apropiadas (Melero Abadía, 2000, p. 81).

Trask reforça a ideia anterior ao referir que

in order to speak a language successfully, you need to have purely linguistic competence in that language: mastery of pronunciation, of grammar and vocabulary. But you need more than that: you also need sociolinguistic competence, knowledge of such things as how to begin and end conversations, how and when to be polite, and how to address people. In addition, you further need strategic competence, knowledge of how to organize a piece of speech in an effective manner and how to spot and compensate for any misunderstandings or other difficulties (Trask, 1999, pp. 41-42).

Então, a competência comunicativa é constituída por quatro subcompetências: competência gramatical ou linguística (domínio e uso dos conhecimentos gramaticais da língua e construção de enunciados gramaticalmente corretos); competência sociolinguística (adaptação dos enunciados ao contexto social em que estes se produzem); competência discursiva (produção de um texto com coesão e coerência) e competência estratégica (domínio das estratégias verbais e não-verbais de comunicação que possibilitem uma comunicação eficaz) (Canale & Swain, 1980, pp.28-34). Neste sentido, no ensino de uma LE deverão estar incluídas todas as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas (Conselho da Europa, 2001, p. 34), visto que o que o objetivo primordial é ensinar a comunicar.

Este novo modelo de ensino, designado de *enfoque comunicativo* e cuja base teórica assenta na aprendizagem comunicativa, “privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem” (Fernández, 2002, p. 3). O seu objetivo é alargar as capacidades linguísticas dos aprendizes de modo que estes atinjam a competência comunicativa. Por outras palavras, visa desenvolver “la capacidad de interaccionar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de

comunicación, integrando las habilidades necesarias.” (Fernández, 2001, p.15). Como habilidades necessárias entendemos que “são aquelas que são necessárias a todas as pessoas [...] para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego” (Conselho da Europa, 2006, p. 13). Nesta linha, o mesmo organismo descreve a comunicação num idioma estrangeiro como uma competência essencial que:

assenta na capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever) em diversas situações da vida social e cultural (na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres), consoante as necessidades ou interesses de cada um (Conselho da Europa, 2006, p. 14).

Em suma e por outras palavras, podemos então afirmar que com a aplicação do enfoque comunicativo existe interação oral e escrita horizontal. Assim, todo o processo vai de encontro às necessidades e aos interesses dos alunos, o que não acontecia com os métodos tradicionais. O enfoque comunicativo pretende que o aprendiz de um idioma estrangeiro aprenda a utilizar a língua em variadas situações de comunicação e que o faça, quer seja oral ou escrita, de forma adequada, coerente e com fluidez. Muito mais do que dar a conhecer uma língua, um professor tem por obrigação formar cidadãos críticos, conscientes, detentoras da competência comunicativa. Estes devem ser capazes de aplicar os seus conhecimentos a situações reais e inesperadas que possam surgir no seu dia-a-dia, tendo em atenção as regras gramaticais, bem como as culturais e as sociais da estudada LE.

Posteriormente ao surgimento do enfoque comunicativo emerge uma proposta de trabalho inovadora: o enfoque por tarefas. Para alguns investigadores (Brumfit & Johnson, 1979, referido por Zanón, 1999, p.16) ela encontra-se dentro do enfoque comunicativo. Para outros (Breen 1987, Nunan 1989) é uma evolução deste último, chegando mesmo a referir que “el enfoque por tareas recoge (...) la filosofía del enfoque comunicativo e intenta revitalizarla” (Fernández, 2001, p.16). Esta investigadora acrescenta que o enfoque por tarefas “asume, además, aportaciones posteriores sumamente enriquecedoras para la activación de procesos auténticos de comunicación, para alentar la motivación y la participación activa del aprendiz y para fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje que rentabilicen el propio esfuerzo y favorezcan



la autonomía” (Fernández, 2001, pp. 16-17). É de salientar que esta proposta de trabalho inovadora pretende

fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación (Martín Peris *et al.*, 2008, s/p).

O enfoque por tarefas assenta na realização de tarefas, cujo grau de exigência vai aumentando gradualmente, para que o aluno consiga atingir os objetivos propostos. É de referir ainda que

la organización de las tareas en una lección o unidad de trabajo atiende al carácter instrumental del lenguaje. Es decir, se plantea un objetivo final o producto final para la unidad (elegir y planificar una salida de fin de semana de toda la clase; dibujar y exponer las características de mi casa ideal; crear un producto comercial y elaborar un anuncio publicitario...) que actúa como motor de todo el trabajo (Zanón, 1999, p. 18).

Independentemente do enfoque optado na sala de aula, comunicativo ou tarefas, não podemos esquecer que ambos visam dotar o estudante de uma competência comunicativa que lhe permita enfrentar situações reais que envolvam a língua em estudo sem receios e de forma eficaz. É neste contexto e para promover a interação entre os alunos na sala de aula que se deve dar destaque à diversificação do tipo de agrupamento dos alunos durante a realização das atividades. Entre este, encontra-se o trabalho de grupo.

### **3. Tipos de agrupamento – breve abordagem**

Ao planificar a sua aula o professor, sobretudo o de uma língua estrangeira, deve ter em atenção diversos aspetos. Entre estes encontra-se a forma como vai agrupar os seus alunos, dependendo do tipo de atividade. Ao diversificar o tipo de agrupamento na sala de aula, o professor está a “proporcionar a los alumnos diversas oportunidades de interacción comunicativa y de uso individual de la lengua en la clase” (Richards &

Lockhart , 2008, p. 137) e não o fazer é privá-los “de muchas oportunidades útiles y motivadoras para utilizar y aprender la nueva lengua” (Richards & Lockhart, 2008, p. 140).

Os docentes têm à sua disposição várias opções de agrupamento para a realização do trabalho na sala de aula, para que o seu produto seja mais eficaz (Pérez López, s/d, p. 4): *enseñanza a toda la clase, trabajo individual, trabajo en parejas e trabajo en grupo* (Richards & Lockhart, 2008, p. 135).

No entanto e apesar de tanta diversidade, achamos pertinente referir que

hay una tendencia a organizar el aprendizaje con todo el grupo (los estudiantes sentados en filas ordenadas) y la mayor parte de los profesores tienden a asumir modelos centrados en el profesor. Dadas las condiciones contextuales (poco tiempo, aula pequeñas, grupos grandes, carga de trabajo del profesor) esto no es de extrañar (Chávez, 2006, p. 36).

Jacobs & Hall, citando Ur (1996), argumentam que

walk into a typical ESL classroom and you will observe a familiar situation where interaction in the classroom is dominated by the teacher, with the students mainly responding to the teacher’s initiatives. Another familiar characteristics in one in which every students in class is doing more or less the same thing, at the same time, and in the same way (Jacobs & Hall, 2002, p. 49).

Em muitas aulas, 70% “del tiempo de clase lo ocupa el profesor” (Richards & Lockhart, 2008, p. 136). Neste contexto,

en toda la lección el profesor tiene control del tema, toma las decisiones acerca de qué trabajo se necesita hacer y él dirige lo que los estudiantes hacen. En este tipo de aula el profesor es el que probablemente habla más y es en gran medida el más activo” (Scrivener, 1994, p. 2)

por outras palavras, o docente concentra em si todas as ações do processo de instrução: ele assume o papel de ente organizador, regulador e executor de toda a aula.

Este facto “largely ignores individual differences and the contribution of the learners in the learning process” (Jacobs & Hall, 2002, p. 49).

Neste tipo de aula, os aprendizes da LE continuam a assumir um papel meramente passivo. Os mesmos continuam a ser simples recetores dos conhecimentos transmitidos pelo professor e não dão qualquer parecer sobre todo o processo de ensino e aprendizagem da língua meta. Esta situação leva à desmotivação por parte dos mesmos, pois não se sentem envolvidos e facilmente se abstraem, ficando irrequietos e começando a falar noutra língua que não a que está a ser estudada, ou seja, a língua materna.

Se um pedagogo de uma LE pretende fomentar a participação, a motivação, o empenho e a responsabilidade perante a aprendizagem, de maneira a garantir o sucesso de todo o processo, não deve de maneira alguma recorrer apenas a estratégias onde ele é o elemento principal. O docente deve envolver o aprendiz na preparação e na execução das atividades. Assim, este último consegue uma construção do conhecimento produtivo e eficaz. Consequentemente alcançará a aquisição do idioma meta de maneira efetiva e comunicativa.

Segundo a teoria de Jones & Jones, para que um professor consiga atingir os objetivos mencionados no parágrafo anterior deve dominar várias competências e entre as mesmas se encontra a de “utilizar métodos de organización y manejo de grupo que permitan maximizar el comportamiento del estudiante durante la tarea” (Jones & Jones, 1990, p. ix).

Ainda na mesma linha de pensamento, podemos referir que “los profesores son responsables de dirigir el movimiento, la atención y el aprendizaje de varios estudiantes en un espacio limitado” (Jones & Jones, 1990, p. 17). Consideramos importante acrescentar que “la habilidad de crear y manejar una clase exitosa puede ser la clave para el éxito de todo un curso” (Scrivener, 1994, p. 9).

Para que o aluno aprenda realmente uma língua estrangeira e saiba comunicar com destreza nessa mesma língua, o professor, ao longo das suas aulas, deve dar primazia à interação entre os alunos e consegue-o dando ênfase ao trabalho em grupo. Mas em que consiste realmente o trabalho de grupo? Ou antes de mais, o que é um grupo? Quais as suas características? Passamos a explicar.

### **3.1. Grupo: definição e principais características**

Ao olharmos em nosso redor, independentemente da região onde estejamos, verificamos que as pessoas raramente estão sós e que há em todos os lugares pessoas juntas: na rua, no trabalho ou em casa. Estas juntam-se em grupos, uns menores, outros maiores, mas em todos se pode verificar partilha de informação, de opiniões. Não podemos esquecer que “the tendency to join with others in groups is perhaps the most important single characteristic of humans” (Forsyth, 2006, p. 1). Mas o que se entende por grupo?

Um grupo é-nos definido como “two or more persons who are interacting with one another in such a manner that each person influences and is influenced by each other person” (Shaw, 1981, p. 454 referido por Forsyth, 2006, p. 4). Há ainda quem defenda que “a group consists of three or more individuals with some commonality, such as shared goals or interests” (Kearney - Nunnery, 2008, p. 141). Outros argumentam que “groups are systems that create, organize, and sustain interaction among the members. Group members get into arguments, talk over issues, and make decisions” (Forsyth, 2006, p.10).

Na nossa opinião, um grupo é uma reunião de três ou mais indivíduos e todos com propósitos em comum: interagir, aprender e progredir. No entanto, e como há investigadores, tais como Shaw (1981) ou Brown (1999), que defendem que dois alunos juntos já formam um grupo, vamos considerar o trabalho em pares como sendo trabalho de grupo, até porque estes dois tipos de agrupamento reúnem várias semelhanças, sobretudo no que respeita às suas vantagens, as quais trataremos num ponto mais adiante.

Ainda em relação à composição de um grupo, é de referir que esta pode adotar dois tipos: homogénea ou heterogénea, dependendo das características dos elementos que o compõem.

No que respeita ao grupo homogéneo, Kearney-Nunnery afirma que “members of homogenous groups are similar in some aspect” (Kearney-Nunnery, 2008, p.143). Este investigador acrescenta:

a benefit of working with a homogeneous group is the sense of shared connection that the members typically feel from the beginning. This sense may be expressed as “He has the same problem” or “She thinks the same way I do” (Kearney-Nunnery, 2008, p.143).

Relativamente ao grupo heterogéneo, que “consist of a mix of individuals” (Kearney-Nunnery, 2008, p. 143), podemos referir que

this type of group has a wider range of diversity and therefore usually a greater variety of opinions, beliefs and needs. (...) With a heterogeneous group, however, group members have the advantage of learning from many different perspectives (Kearney - Nunnery, 2008, p.143).

Mais importante que escolher o número de membros de cada grupo, consideramos importante que o professor tenha sempre em mente que “o grupo mais rico de possibilidades é aquele que reúne os participantes mais diferentes” (Vanoye, 1979, p. 39). Assim, o docente conseguirá que o produto final das suas atividades tenha um maior sucesso e conseqüentemente seja mais vantajoso para os alunos, já que “a mix promotes peer tutoring, helps to break down barriers among different types of students, and encourages on task behavior” (Jacobs & Hall, 2002, p. 52). Por outras palavras, o grupo que engloba elementos de características diversificadas é aquele onde o fluxo de informação é maior, onde se verifica um maior espírito crítico e conseqüente é aquele que permite ao aluno desenvolver mais facilmente a sua competência comunicativa.

Em suma, podemos referir que, independentemente da estrutura ou das características relacionadas com a sua constituição, um grupo tem como medula a interação. No caso de não haver esta atividade comunicativa da língua, também não há grupo. Neste contexto, o resultado seria um simples aglomerado de pessoas sem sentido ou propósito.

### **3.2. Considerações a ter em atenção na formação de grupos**

No momento de escolhermos o tipo de agrupamento a adotar para a realização de uma determinada atividade, devemos ter em atenção alguns aspetos, tais como: o seu tamanho, o propósito e as funções que cada aprendiz vai desempenhar (Richards & Lockhart, 2008).

Em relação ao **tamanho**, o grupo deve ser formado com base na atividade que vai ser desenvolvida: “un grupo demasiado grande afecta a la interacción de los alumnos: solo pueden participar unos cuantos, mientras que los demás permanecen callados o

pasivos” (Richards & Lockhart, 2008, p. 141). Convém, por isso, criar grupos em que se preveja a participação de todos e de modo o mais igualitária possível.

No que ao **propósito** diz respeito, não podemos esquecer que “las actividades en grupo necesitan un objetivo, procedimientos y un tiempo para desarrollarse, si van a ser concretas y productivas” (Richards & Lockhart, 2008, p. 141). É importante reforçar que para que um grupo seja bem-sucedido, é necesario “have an identified purpose or need for the group and a commitment to the process” (Kearney-Nunnery, 2008, p. 142). Perante esta situação, antes de se agrupar os alunos, o professor deve ter em atenção estes aspetos e planificá-los previamente. Antes de a atividade ter início, deve explicá-los aos alunos de uma maneira clara para que todos fiquem esclarecidos.

Uma outra característica a ter em atenção é a **função** que cada indivíduo vai desempenhar no grupo, pois “group members are not connected to one another at random, but in organized and predicable patterns” (Forsyth, 2006, p.11). Recorrendo a palavras dos investigadores Richards & Lockhart,

hay que tomar decisiones sobre los distintos papeles de los miembros del grupo. ¿Van a tener todos el mismo papel? ¿Se necesita un líder del grupo y un secretario? ¿Van a asumir los alumnos papeles diferentes mientras efectúan la tarea? (Richards & Lockhart, 2008, p. 141).

Mais acrescentamos que cada membro do grupo deve prontificar-se para desempenhar uma determinada função ou aceitar a que lhe é proposta “(líder, secretario, informador, comodín...) [...], en virtud de las propias competencias o factores de personalidad: análisis de las propias competencias o factores de personalidad, relación con las funciones propias de los papeles, etc.” (*Plan Curricular* do Instituto Cervantes, 2006).

Consideramos, nesta linha de pensamento, que num grupo “the roles of leader and follower are fundamental ones in many groups” (Forsyth, 2006, p. 4), pois assim os alunos atingirão patamares mais altos no que respeita à organização do trabalho, à relação com os demais companheiros e ainda ao sucesso na execução da tarefa.

No entanto, estas não são as únicas especificidades relacionadas com a escolha dos agrupamentos dos alunos. Há outros condicionantes que podem alterar o tipo de agrupamento a adotar. É importante não esquecer, por exemplo:

- a. Factores pedagógicos:** trabajar en parejas o grupos es indispensable en tareas de producción oral, pero no tanto en tareas de comprensión oral;
- b. La personalidad del profesor y su estilo de enseñanza:** a algunos profesores no les gusta perder el control de la clase y, por tanto, las tareas las efectúan con todo el grupo;
- c. La filosofía educativa personal del profesor:** un profesor puede pensar que los alumnos aprenden mejor cuando trabajan juntos y que el papel de profesor es el de facilitador;
- d. La cultura de la institución:** algunos centros educativos están a favor de determinadas opciones de aprendizaje. Los que favorezcan el aprendizaje cooperativo, por ejemplo, probablemente animarán a los profesores a utilizar el trabajo en grupo;
- e. Factores culturales:** en algunas culturas, los alumnos esperan que el profesor mantenga la clase bajo control y no creen que puedan aprender nada trabajando con sus compañeros (Richards & Lockhart, 2008, p.156).

### 3.3. Estratégias para formar grupos

Na nossa opinião, são várias as estratégias que um professor dispõe para agrupar os seus alunos nas suas aulas durante a realização de atividades. No entanto, “the most common is counting off. Take the number of students in your class, divide by the number of students you want per group, and the result will be the number students should count to” (Jacobs & Hall, 2002, p. 54).

Apesar de ser muito frequente nas salas de aula, o uso da técnica citada no parágrafo anterior pode causar algumas discussões e até mesmo discórdias entre os estudantes. Muitas vezes estes têm preferências por um ou outro aluno ou não simpatizam muito com um outro companheiro e não querem trabalhar com ele, ou então na hora de fazer as contas há um ou dois elementos a mais, entre outros casos.

Para colmatar esta última situação, isto é, *na hora de fazer as contas há um ou dois elementos a mais*, o professor deve agrupar os aprendizes conforme o estabelecido e depois formar um grupo menor com restantes elementos, tal como exemplificam Jacobs & Hall: “for example, if there are forty-seven students in the class, and you want groups of four, three students will be left over. It might be best to form eleven groups of four and one group of three” (Jacobs & Hall, 2002, p.54). Há ainda a situação em que pode haver apenas um ou dois indivíduos sem grupo. Aqui devemos integrar cada um deles em

grupos já formados, ficando estes com mais um elemento. No caso de serem dois alunos a mais, não defendemos agrupar em par, pois consideramos injusto a diferença de fluxo de informação com os demais grupos, bem como há uma sobrecarga na divisão do trabalho.

Para evitar problemas e porque o docente deve ser criativo nas suas aulas, pode optar por outras estratégias. Mais uma vez recorremos a Jacobs & Hall para apresentar uma opção possível a adotar na seleção dos indivíduos que incorporarão cada grupo, que passamos aqui a citar:

giving out numbered pieces of paper, and distributing cards with different categories on them and letting students group themselves according to the category. An example [...] to have some cards with names of animals, others with names of plants, other with names of countries, and so on. All the animals would find each other and form group, all the plants would look for the other plants, and so forth (Jacobs & Hall, 2002, p.54)

É de referir que também podemos deixar que sejam os alunos a escolher a maneira como se agrupam. Ao terem conhecimento de que a atividade será realizada em grupo e que se devem formar respeitando um determinado número de elementos, os estudantes querem de imediato escolher os seus pares e empenham-se logo nessa tarefa. No entanto, na nossa opinião, o professor inicialmente deve ser o responsável por tal processo. Assim, não só evita ruído desnecessário ou desordem na sala de aula, como também tenta formar um grupo o mais heterogéneo possível. Deste modo também evita, por parte de alguns, discriminações ou sensação de não pertença ao grande grupo que é a turma. Para nós, apenas “when students become good cooperative group work, they can group themselves” (Jacobs & Hall, 2002, p. 54).

### **3.4. Aspetos a ter em atenção durante o trabalho de grupo**

Durante o trabalho de grupo, o professor pode deparar-se com algumas situações perante as quais tem obrigatoriamente que agir. Entre estas, destacamos as que consideramos serem as mais importantes, tais como: o professor quer ter a atenção da turma; como controlar o barulho da turma; o que fazer quando um grupo acaba muito antes; o que fazer se um aluno não quer trabalhar em grupo.



### **a. O professor quer ter a atenção da turma**

No momento de dar as instruções sobre a atividade a realizar, bem como sobre o agrupamento, o professor deve também dar instruções sobre possíveis sinais que possa vir a fazer durante o trabalho de grupo, bem como o seu significado. No caso de o docente querer, por exemplo, interromper o trabalho dos alunos para dar uma informação geral, “a signal can be used to tell students that groups should quickly bring their discussions to a temporary halt and face the teacher” (Jacobs & Hall, 2002, p. 54). Aqui uma possível hipótese “is the teacher raising a hand” (Jacobs & Hall, 2002, p. 54). Assim que um estudante se aperceber do gesto, informará de imediato o grupo, que se calará e consequentemente todos os restantes se aperceberão. Outros sinais que podem resultar “include ringing a bell, playing a musical instrument, blowing a whistle, snapping one’s fingers, and flicking the lights on and off” (Jacobs & Hall, 2002, p. 54).

É de referir ainda que durante o trabalho de grupo, há docentes que optam por reproduzir música de fundo e, sempre que quiserem comunicar algo aos aprendizes, baixam o som ou param mesmo a música. Assim o professor consegue intervir, sem que force a sua voz e tem a atenção de todos ou, no mínimo, da maioria.

### **b. Como controlar o barulho da turma**

No decorrer de um trabalho de grupo é frequente por parte de alguns alunos o elevar da voz o que conduz a um barulho na sala de aula inaceitável. Este prejudica não só o trabalho dos grupos presentes na sala, como também o das aulas a decorrer na área circundante, visto que se espalhará. Nestas situações a imagem do professor pode também ser afetada, pois aos olhos externos, pode parecer indisciplina na sala de aula e falta de controlo por parte do docente.

Para conseguir minimizar esta situação, o professor poderá, tal como referimos no ponto anterior - *o professor ter a atenção da turma* -, adotar um sinal específico, como por exemplo, para “work more quietly, the signal could be hand raised with arm bent at elbow” (Jacobs & Hall, 2002, p. 55). Contudo,

há outras técnicas disponíveis. Entre outras podemos eleger um aluno por grupo para monitorizar o barulho; sentar de forma afastada os alunos mais próximos a nível de relação fora sala de aula; ou ainda utilizar cartões coloridos cada um com seu significado. Sobre esta estratégia e aproveitando algumas palavras de Jacobs & Hall, que recorreram à teoria de Kagan (1992), passamos a exemplificar:

a green card goes on the desk of groups if they are working together quietly. A yellow card indicates they need to quiet down a bit. When a red card is put on their desk, the group should become completely silent, and all should count to ten before starting working again (Jacobs & Hall, 2002, p. 55).

Para que o resultado seja mais eficaz e para que cada comportamento seja valorizado no final do trabalho e haja melhorias num próximo, pensamos que o professor deverá dar pontos ou prémios aos que se comportaram melhor e penalizar os que não respeitaram as regras de boa conduta. Assim conseguirá um melhor desempenho e um melhor comportamento numa próxima tarefa que se desenvolva nos mesmos moldes.

### **c. O que fazer quando um grupo acaba muito antes**

Antes de iniciar uma atividade, seja individual ou em grupo, o professor deve dar, ao par de todas as instruções necessárias, informação sobre o tempo de que dispõem para a realizar.

No entanto, há sempre um grupo ou outro que acaba mais cedo. Nestas situações há que ter sempre uma estratégia *na manga* para que os seus membros não fiquem sem fazer nada. Consequentemente estes dispersam-se e acabem por prejudicar os restantes elementos que se encontram ainda a trabalhar.

O primeiro passo que o professor deve tomar é dirigir-se ao grupo e verificar se o trabalho está mesmo terminado e se respeita o que foi pedido. Em caso afirmativo, pode sempre perguntar aos alunos se não se importam de ajudar os restantes grupos. Pode também recomendar-lhes que façam os trabalhos de casa, ou resolvam alguns exercícios ainda não elaborados ou não concluídos

sobre a unidade em estudo (Jacobs & Hall, 2002, p. 56). Assim, o professor consegue colmatar a situação, sem prejudicar os demais.

#### **d. O que fazer se um aluno não quer trabalhar em grupo**

Ao ser o professor a escolher os elementos de cada grupo ou mesmo se for feito através de sorteio, ele pode deparar-se com uma recusa por parte de um ou mais aprendizes para integrar no grupo que lhe correspondia.

Antes de mais é necessário tentar perceber o que se passa, o porquê de tal atitude. Posteriormente deve “discussing the advantages that students can derive from learning in group may help overcome resistance to group activities” (Jacobs & Hall, 2002, p.55). O docente deve indicar algumas das vantagens que existe com tal técnica, entre elas, “include learning more, having more fun, and preparing for tasks away from school in which collaboration is necessary” (Jacobs & Hall, 2002, p.55). Um outro argumento a usar é o facto de que “studying in group is only one the several ways of learning that will go on in the class” (Jacobs & Hall, 2002, p.55). Mesmo se depois de toda a argumentação o aluno persistir, “can be allowed to work on their own. In our experience, after a while, they will want to take part in the group interaction and will ask to join a group” (Jacobs & Hall, 2002, p. 56).

### **3.5. Vantagens e desvantagens do trabalho em grupo**

Trabalhar em grupo tornou-se, como já foi referido anteriormente, uma técnica de trabalho muito importante no contexto sala de aula sobretudo quando se está a aprender um idioma estrangeiro. Segundo alguns investigadores é

por medio de la interacción con otros en grupos o parejas, a los alumnos se les proporcionan oportunidades para utilizar sus recursos lingüísticos en una situación relajada y utilizarlos para efectuar distintos tipos de tarea (Richard & Lockhart, 2008, p. 140).

Em conformidade com o *Diccionario de Términos Clave de ELE*,

cuando los aprendientes trabajan en grupos de dos a cuatro componentes, cada miembro puede participar más y por tanto los momentos de aprendizaje activo en la sesión de clase aumentan considerablemente. [...] los estudios llevados a cabo en el aula confirman los efectos positivos que tiene el trabajo en grupos y en parejas en la adquisición de una lengua (Martín Peris *et al.*, 2008, s/p).

Richard & Lockhart (2008) baseando-se noutros investigadores como Long, Krashen e Hatch, asseveram que “por medio de este tipo de interacción, se alcanzan muchos aspectos de la competencia, tanto lingüística como comunicativa” (Hatch, 1978, p. 404, referido por Richards & Lockhart, 2008, p. 140). É assim que “se aprende cómo conversar, se aprende cómo relacionarse verbalmente, y como resultado de esta interacción se desarrollan estructuras sintácticas” (Richards & Lockhart, 2008, p. 140).

Além das vantagens já referidas, o trabalho em grupo tem outras adicionais:

reduce la preponderancia del profesor en la clase; aumenta el grado de participación de los alumnos; aumenta las oportunidades de que los alumnos, individualmente, practiquen y utilicen los elementos nuevos de la lengua estudiada; fomenta la colaboración entre los alumnos; permite al profesor trabajar más como facilitador y consultor; puede proporcionar a los alumnos un papel más activo en su aprendizaje (Richards & Lockhart, 2008, p. 141).

No entanto, existem mais pontos fortes no que ao trabalho em grupo diz respeito. Pérez López, num trabalho seu intitulado “*La metodología de la enseñanza a través de tareas*” de Rod Ellis e baseando-se em Jacobs (1998), apresenta dez desses mesmos pontos. São eles:

Puede aumentar la cantidad del discurso del alumno; Puede aumentar la variedad de actos de habla; La instrucción puede estar más individualizada; Se puede reducir la ansiedad; La motivación puede aumentar; Puede ser más ameno; Puede crecer el nivel de independencia; Puede aumentar la integración social; Los estudiantes pueden aprender a trabajar con otras personas; Puede aumentar el aprendizaje (Pérez López, s/d, p. 5).

De uma maneira geral, os aprendizes de uma LE dizem sentirem-se mais à vontade ao trabalhar com outros elementos. Assim, estes sentem-se mais confiantes e intervêm mais facilmente, sem grandes receios. Trabalhar com pequenos grupos faz também com que os alunos mais participativos deem a palavra a outro companheiro que faça parte do seu grupo. Em consequência, todos têm uma oportunidade de intervenção muito mais equilibrada para expressar a sua opinião e consequentemente praticar a língua em estudo.

Em síntese,

in groups, people solve problems, create products, create standards, communicate knowledge (...) put simply, groups make it easier to attain our goals. For this reason, much of the world's work is done by groups rather by individuals (Forsyth, 2006, p. 13).

Contudo, o trabalho de grupo é uma técnica que, além dos seus aspetos positivos, também tem as suas desvantagens. Entre estas podemos referir o facto de que:

no todos los estudiantes están dispuestos a trabajar en grupos y algunos prefieren las actividades y metodologías tradicionales; Puede que no se proporcionen las condiciones necesarias para asegurar el aprendizaje de lengua; Las tareas orales suelen ser cognitivamente poco exigentes; Los estudiantes no están expuestos a «buenos modelos» y el resultado de esta interacción puede ser la *pidginización* en la lengua meta y la fosilización; Existen también limitaciones físicas por la disposición del mobiliario de la clase. Además la clase puede resultar ruidosa y desorganizada; Los alumnos pueden desarrollar una participación muy desigual; Puede suceder que se use demasiado la lengua materna (Pérez López, s/d, p.5).

Para que muitas das desvantagens sejam minimizadas ou mesmo superadas, é necessário que o professor tome algumas medidas. Rod Ellis (2003), referida por Pérez López, “propone el aprendizaje cooperativo” (Pérez López, s/d, p.6) para que “los estudiantes puedan trabajar juntos, pero de una manera eficaz” (López Pérez, s/d, p.6).

### 3.5.1. O trabalho cooperativo

Seguindo o pensamento anterior sobre o trabalho cooperativo, podemos prosseguir com as palavras da investigadora atrás citada que dizem que “la clave reside en la idea de que los estudiantes puedan trabajar juntos, pero de una manera eficaz” (López Pérez, s/d, p.6). Então, o trabalho cooperativo

é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre uma dado objeto (Lopes & Silva, 2009, p. 4)

Estes últimos investigadores defendem ainda que a cooperação “é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (Lopes & Silva, 2009, p. 3). Como consequência, ao optar nas suas aulas pelo trabalho cooperativo, o professor está a trabalhar para a aprendizagem cooperativa. A esta subjazem um conjunto de técnicas e princípios que possibilitam aos aprendizes trabalhar de maneira mais eficaz, atingindo os objetivos pretendidos e consequentemente o sucesso. No entanto,

sitting students near each other and telling them that they are a group in and of itself does not produce cooperation or the higher achievement and other outcomes typically found in cooperative learning groups” (Johnson, Johnson & Holubec, 1990, pp.7-8)

Por outras palavras, nem sempre que um docente opta pelo trabalhar em grupo está a promover o trabalho cooperativo ou a impulsionar a aprendizagem cooperativa, pois

cooperation is **not** having students sit side-by-side at the same table to talk with each other as they do their individual assignments. Cooperation is **not** assigning a report to a group of students where one student does all the work and the others put their names on the product as well. Cooperation is much more than being physically near other students, discussing material with others students, helping other students, or sharing material among students, although each these is important in cooperative leaning (Johnson, Johnson & Holubec, 1990, p. 9)

Os irmãos Johnson, Johnson & Holubec afirmam que “there are five essential components that must be included for small group learning to be cooperative” (Johnson, Johnson & Holubec, 1990, p.10). São eles: *Positive Interdependence*, *Individual Accountability/ Personal Responsibility*; *Face-to-Face Promotive Interaction*; *Interpersonal and Small Groups Skills* e *Group Processing* (Johnson, Johnson & Holubec, 1990, pp. 10-13), os quais passamos a apresentar de uma forma breve.

**a. Interdependência positiva** – um professor deve criar atividades em que os aprendizes as realizem em grupo com o objetivo de aumentar ao máximo a aprendizagem de todos, partilhando os materiais disponíveis e consequentemente atingindo em união o sucesso. Este elemento é medular, uma vez que os estudantes devem ter a consciência que cada um só atingirá altos patamares se todos os restantes indivíduos o conseguirem.

**b. Responsabilidade individual** – a cada aluno será atribuída uma tarefa e este tem a responsabilidade de a cumprir na íntegra para que o grupo tenha sucesso. No entanto, é necessário que este agente do conhecimento não tenha qualquer dúvida em relação aos objetivos, bem como tenha a capacidade de avaliar os restantes elementos no que respeita às responsabilidades individuais de cada um deles.

**c. A interação estimuladora** - os alunos deverão ter a capacidade de se influenciarem uns aos outros, de terem um papel ativo na aprendizagem dos seus pares de tal maneira que desenvolvam o aprendizado dos restantes e consequentemente construam um compromisso entre todos, onde estejam incorporados os mesmos objetivos.

**d. A competência social** - para que a cooperação seja verdadeiramente efetiva é necessário que os alunos tenham conhecimento das suas competências sociais..

**e. A avaliação do grupo<sup>2</sup>** – é muito importante que os alunos façam uma apreciação sobre o ponto de situação em que se encontram, em que medida estão

---

<sup>2</sup> Este aspeto é abordado de maneira mais detalhada no ponto seguinte.

ou não a respeitar os objetivos propostos e se os estão a atingir. Consequentemente conseguirão uma maior coesão do grupo bem como resultados muito melhores.

Ainda em relação às *competências sociais*, parece-nos importante referir que estas devem ficar ao cargo da escola (Lopes & Silva, 2009). Muito mais que saberem os conteúdos escolares, os estudantes precisam conhecer as principais competências sociais, as quais devem ser ensinadas da mesma forma que os conteúdos curriculares (Freitas & Freitas, 2003).

No sentido de combinar esforços para que a atividade tenha êxito, faz-se necessário que cada membro desenvolva e use adequadamente algumas competências sociais para que

todos os elementos se conheçam e confiem uns nos outros; ocorra dentro do grupo um diálogo aberto, direto e sem ambiguidades; haja uma aceitação por parte de todos os elementos das diferenças individuais e se apoiem e incentivem mutuamente; resolvam de forma positiva e construtiva todos os conflitos que eventualmente possam surgir (Fontes & Freixo, 2004, p. 34).

No nosso entender, conhecer e fazer uso das competências sociais é condição importante para trabalhar em grupo, assim como com toda a turma. Entre estas, há algumas que são fundamentais para o bom funcionamento de qualquer atividade, bem como de qualquer aula, nomeadamente:

Falar um de cada vez	Aceitar as diferenças	Esperar pela sua vez
Elogiar	Saber ouvir	Gerir os materiais
Partilhar os materiais	Resolver conflitos	Estar solidário com a equipa
Falar baixo para não perturbar	Seguir instruções	Partilhar ideias
Participar com os outros	Pedir ajuda	Registar ideias
Permanecer na tarefa	Parafrasear	Partilhar tarefas
Dizer coisas agradáveis	Encorajar os outros	Celebrar o sucesso
Utilizar os nomes das pessoas	Comunicar de forma clara	

Quadro 1 – Exemplos de competências sociais (Lopes & Silva, 2009, p. 34)



Depois de tudo o que foi referido sobre o trabalho cooperativo, podemos referir que este “influencia positivamente o resultado final do trabalho realizado, a motivação, o raciocínio, e as competências sociais de cada aluno” (Carneiro, 2000, p. 94). Além desta vantagem, podemos acrescentar o facto de que com este tipo de trabalho

less teacher talk, increased student talk, more varied student talk, more negotiation of meaning a greater amount of comprehensible input, a more relaxed classroom atmosphere, greater motivation for learning (Jacobs & Hall, 2002, pp. 49-50).

Lopes & Silva vão mais além e apresentam meia centena de benefícios da aprendizagem cooperativa. Estes podem ser agrupados em quatro grandes categorias (sociais, psicológicos, académicos e de avaliação), as quais se exibem no quadro que se segue:

<b>Categorias</b>	<b>Dimensões</b>
Benefícios sociais	<ul style="list-style-type: none"><li>Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</li><li>Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos;</li><li>Cria um sistema de apoio social mais forte;</li><li>Encoraja a responsabilidade pelos outros;</li><li>Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas;</li><li>Encoraja a compreensão da diversidade;</li><li>Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia);</li><li>Estabelece uma atmosfera de cooperação e ajuda em toda a escola;</li><li>Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas;</li><li>As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis a situações de emprego em que se utilizem equipas e grupos;</li><li>Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho;</li><li>Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;</li><li>Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;</li></ul>

	<p>Aumenta as competências de liderança dos alunos;</p> <p>Proporciona os fundamentos para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas instituições e nos cursos;</p> <p>Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo a passar a aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.</p>
Benefícios psicológicos	<p>Promove o aumento da autoestima;</p> <p>Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;</p> <p>Encoraja os alunos a procurar ajuda a aceitar a tutoria dos outros colegas;</p> <p>A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa;</p> <p>A ansiedade nos testes é significativamente reduzida;</p> <p>Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação ao professor, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos;</p> <p>Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores</p>
Benefícios Académicos	<p>Desenvolver competências de pensamento de nível superior;</p> <p>Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar ideias da discussão e do debate;</p> <p>O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhorados e tornarem-se menos aborrecidas por meios das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula;</p> <p>Desenvolve as competências metacognitivas nos alunos;</p> <p>As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos;</p> <p>Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo;</p> <p>Proporciona treino sobre as estratégias de ensino eficazes para a próxima geração de professores;</p> <p>Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes;</p> <p>Promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho;</p> <p>Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controlo sobre a tarefa;</p> <p>Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas;</p> <p>Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares;</p>

	<p>Aumenta a capacidade de retenção do aluno;</p> <p>Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos;</p> <p>Os alunos permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares;</p>
Benefícios na avaliação	<p>Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas;</p> <p>Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo;</p> <p>Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.</p>

Quadro 2: Benefícios da aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009, pp. 50-51)

No seguimento de tais informações, podemos concluir que com o recurso metodológico que é a aprendizagem cooperativa os aprendizes de uma LE podem atingir resultados que lhes sejam mais vantajosos a si e também aos restantes elementos do seu grupo de trabalho. Todos aprendem assim a saber ouvir, a saber gerir conflitos, a saber esperar, a valorizar ideias diferentes das suas. É importante não esquecer que nesta aprendizagem o professor tem um papel muito importante. A maneira como ele organiza e traça a interação entre os seus discentes tem influência direta sobre a maneira como os mesmos aprendem, assim como sobre o que eles pensam de todo o processo, da escola, dos docentes, dos demais colegas e até mesmo sobre a sua autoestima.

É de referir ainda que há quem agrupe as vantagens da aprendizagem cooperativa em *competências cognitivas* e *competências atitudinais* (Fontes & Freixo, 2004). Em relação às primeiras, podemos indicar que estas levam a que haja

maior produtividade e rendimento; desenvolvimento do pensamento crítico; aquisição e utilização de competências cognitivas superiores; desenvolvimento e aquisição de uma linguagem mais correta e mais elaborada (Fontes & Freixo, 2004, p. 60).

No que respeita aos efeitos da aprendizagem cooperativa ao nível das *competências atitudinais*, estes permitem o

desenvolvimento de uma imagem pessoal mais positiva, aumentando a autoestima; aumento do interesse e da motivação; aumento das expectativas futuras; desenvolvimento de uma comunicação eficaz e positiva; desenvolvimento do respeito pelos outros; desenvolvimento da responsabilidade individual e integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem (Fontes & Freixo, 2004, pp. 60-61).

Uma vez que ao longo destas últimas páginas temos abordado o trabalho de grupo, sobretudo sob a perspectiva do trabalho cooperativo, consideramos pertinente apresentar de forma esquematizada um quadro com as principais diferenças existentes entre o trabalho de grupo na dita aprendizagem tradicional e na aprendizagem cooperativa:

<i>Cooperative Learning Groups</i>	<i>Traditional Learning Groups</i>
<i>Positive interdependence</i>	<i>No interdependence</i>
<i>Individual accountability</i>	<i>No individual accountability</i>
<i>Heterogeneous membership</i>	<i>Homogeneous membership</i>
<i>Shared leadership</i>	<i>One appointed leader</i>
<i>Responsible for each other</i>	<i>Responsible only for self</i>
<i>Task and maintenance emphasized</i>	<i>Only task emphasized</i>
<i>Social skills directed taught</i>	<i>Social skills assumed and ignored</i>
<i>Teacher observes and intervenes</i>	<i>Teacher ignores groups</i>
<i>Group processing occurs</i>	<i>No group processing</i>

Quadro 3- Aprendizagem Cooperativa *versus* Trabalho de Aprendizagem Tradicional (Johnson, Johnson & Holubec, 1990, p.10)

Um outro aspeto que julgamos ser importante mencionar é o facto de haver investigadores (Johnson, Johnson & Holubec, 1998b) que separam a aprendizagem cooperativa em três grupos: grupos formais, informais e de base.

Relativamente aos grupos formais, os referidos investigadores dizem ser o melhor exemplo de grupo cooperativo. Estes podem aplicar-se a qualquer atividade e podem variar em relação à duração (de algumas semanas até um período letivo). Os aprendizes envolvem-se ativamente na realização da atividade, tratando dos materiais, registando aspetos relevantes e, conseqüentemente, assimilam todo o conhecimento adquirido.

No que aos grupos informais diz respeito, podemos referir que estes são aqueles cuja duração varia desde curta até um período letivo. Estes existem na realização de atividades como ler, realizar exercícios de consolidação de um determinado conteúdo, ver um filme, ou outro.

O terceiro tipo de grupo, isto é, os grupos de base, tem duração muito mais longa. Os alunos podem estar juntos durante todo um ano letivo, são heterogêneos e os elementos que o constituem são capazes de se apoiarem mutuamente, ajudando-se e encorajando-se. Cada elemento tem noção das necessidades dos demais e respeita-as. É de mencionar que o grupo base é aquele que promove uma maior proximidade no que concerne às relações de afetividade.

Um outro aspeto que devemos referir são os diversos métodos de trabalho cooperativo (cf. Fontes & Freixo, 2004), os quais têm

como principal objetivo facilitar e promover a realização pessoal, fazendo com que os membros do grupo se sintam responsabilizados pelo seu sucesso e pelo sucesso dos outros (Fontes & Freixo, 2004, p. 49).

Se os estudantes aprendem juntos, o resultado é maior e melhor. Assim há um maior sentido de responsabilidade perante todo o processo de ensino e aprendizagem (Iqbal, 2004). A partir das suas características evidenciam-se duas classes de métodos cooperativos: formais e informais.

Os primeiros dão valor ao sucesso e ao alcance de metas comuns, por isso todos os elementos de cada grupo devem aprender um determinado conteúdo. Estes métodos regem-se pela igualdade de oportunidades para o alcance do sucesso e pela responsabilidade de cada um. São atribuídos a todos os alunos iguais níveis de importância, todos colaboram de forma positiva no seu grupo e a aprendizagem de cada um é o que determina o sucesso do grupo (Iqbal, 2004). Entre os métodos formais podemos destacar alguns: *Controvérsia Académica*; *Jigsaw (Quebra-Cabeças)*; *Investigando em Grupo*; *Equipas de Alunos para o Sucesso (STAD)* e *Torneios em Equipa (TGT)*.

Em relação aos métodos informais, estes têm características muito particulares. Eles apresentam um conjunto de inúmeras atividades e estratégias para que os alunos desenvolvam processos que ampliem as suas capacidades de se ajudar mutuamente

(Michels, Manzi & Mele, 2003). Com este tipo de métodos valorizam-se tanto as interações entre pares, como as entre os membros do mesmo grupo, ou ainda as que envolvem a turma por completo (Dotson, 2001). Segundo Kagan (1994), a aula torna-se o lugar por excelência para o desenvolvimento de um conjunto de atividades. Estas dizem respeito a uma sequência de estruturas e é partir das mesmas que são lecionados os conteúdos escolhidos pelo docente, de forma a alcançar os objetivos por si estabelecidos. É de referir que os princípios básicos da aprendizagem cooperativa estão incorporados nas estruturas cooperativas.

Em comparação com os métodos formais, as estruturas dos métodos informais têm uma sintaxe mais simples. Este facto possibilita que sejam aplicadas durante um período de tempo relativamente curto e podem ser utilizadas para rever ou consolidar aprendizagens elaboradas a partir dos métodos formais (Kagan, 1994). Entre os métodos informais de aprendizagem cooperativa, distinguimos para o processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira os seguintes: *Pensar-Formar Pares-Partilhar*; *Cabeças Numeradas Juntas*; *Cantos e Mesa Redonda*.

Como indica Freitas & Freitas, há uma grande variedade de métodos/atividades de aprendizagem cooperativa, desde “os muito prescritivos e concretos até aos muitos conceptualizados e flexíveis” (Freitas & Freitas, 2003, p. 45). Neste relatório gostaríamos de apresentar de forma mais pormenorizada cada um deles, no entanto, não seria uma tarefa fácil, nem de grande utilidade para o presente relatório. Focaremos apenas o denominado *Cabeças Numeradas Juntas*, doravante CNJ, visto que foi o único aplicado nas atividades que servem de base para a prática deste documento.

#### O método CNJ

é uma abordagem desenvolvida por Spencer Kagan (1998) para promover um maior envolvimento dos alunos na revisão das matérias expostas numa aula e para verificar a sua compreensão acerca do conteúdo dessa aula (Arends, 2008, p. 355).

Podemos acrescentar que o seu intuito é desenvolver nos estudantes capacidades de cooperação através de um diversificado conjunto de estratégias. Com o referido método, dá-se primazia à interação entre estudantes assim como entre os membros de um grupo. É oportuno referir que este método é aconselhado sempre que se verifique a pretensão de levar à participação ativa dos estudantes durante a realização da atividade.

(Lopes & Silva, 2009). Uma outra mais-valia do referido método é o facto de ele, ao consentir a formação de grupos com 4 membros, levar a que haja um maior fluxo de informação e a uma maior diversidade de ideias e opiniões. Como consequência, torna possível a conclusão da atividade com êxito, mostrando que houve interação, partilha de conhecimentos, negociação e aceitação de opiniões diversas. Todos estes comportamentos são fundamentais para o desenvolvimento do verdadeiro espírito do trabalho de grupo. Podemos então concluir que este mesmo método tem como

objetivos processar a informação e a comunicação, desenvolver o pensamento, verificar os conhecimentos anteriormente abordados, escutar ativamente, falar num tom de voz baixo, criar uma interdependência positiva, favorecer a responsabilidade individual e aumentar o espírito e a satisfação da equipa (Lopes & Silva, 2009, p. 92).

Em síntese, os jovens necessitam de socializar, de pertencerem a um grupo, vivenciar sentimentos e de aprender a ver o mundo de perspetivas diferentes das suas. Para o conseguirem podem contar com a ajuda do trabalho cooperativo proporcionado pela escola. Este não distingue género, idade, cor, etnia e, além disso, apenas procura facilitar o êxito escolar académico em união com a edificação de boas relações sociais (Díaz-Aguado, 2000; Sapon-Shevin, 1994 *in* Dotson, 2001; Gillies, 2007). Nas salas de aula durante o trabalho cooperativo, os estudantes entrem ajudam-se, debatem uns com os outros, compartilham saberes e esclarecem-se uns aos outros, suprimindo, em conjunto, com algumas lacunas existentes sobre o que estão a aprender. Isto sim é trabalho de grupo.

### **3.6. A avaliação no trabalho de grupo**

Avaliar-se e ser avaliado são dois processos imprescindíveis para o desenvolvimento do ser humano, independentemente da área de enfoque: trabalho, escola ou relação social.

Mas o que é realmente a avaliação? Qual é realmente a sua finalidade?

Se recorrermos ao *Diccionario de Términos Clave de ELE* conseguimos apurar que é “la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión” (Martín Peris *et al.*, 2008, s/p).

A avaliação do grupo é um aspeto muito importante que não pode ser ignorado. Andreu-Andrés & García-Casas argumentam que:

si se quiere cambiar el modo de aprender de un estudiante, también se ha de cambiar la forma de evaluarlo; aprender a aprender es el objetivo más ambicioso e irrenunciable de toda la educación ya que equivale a que el estudiante sea capaz de realizar aprendizajes significativos por sí mismo. Este objetivo recuerda lo importante que es la adquisición de estrategias cognitivas de descubrimiento, exploración, elaboración y organización de la información sin olvidar la planificación, la regulación y la evaluación de la propia actividad – por parte del aprendiz; en consecuencia, la evaluación ha de ir más allá de medir la reproducción de conocimientos (Andreu-Andrés & García-Casas, 2007, p.143).

Pardo dá-nos também o seu contributo na definição de avaliação ao citar Cerioni (1997) quando refere que

evaluar, por tanto, no es específicamente medir cuánto dice o cuánto hace un alumno, sino ayudarle a tomar consciencia de sus procedimientos estratégicos a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que le permitan tomar decisiones acerca de su comportamiento estratégico. A través de esta reflexión consciente, se favorece el conocimiento de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje y de las estrategias que pueden desarrollar para mejorarlo (Pardo, 2007, p.7).

Se consultarmos o *Programa de Espanhol nível continuação 10º ano*, podemos ler que a avaliação por parte dos alunos relativamente ao seu empenho, bem como ao dos demais colegas, “potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender, porque se centra nos processos e porque acredita na capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem” (Fernández, 2002, p. 30). Por sua vez Johnson & Johnson indicam que este processo é importante

to clarify and improve efforts to achieve the group's goals and maintain effective working relationships by describing what member actions were helpful and unhelpful and making decisions about what actions to continue or change (Johnson & Johnson (2000, p. 1).



Num outro trabalho, Johnson, Johnson & Holubec (1998a) asseveram que a avaliação tem como finalidade aumentar a qualidade do trabalho de cada elemento, bem como do grupo em geral; aumenta a responsabilidade individual através da apreciação dos outros membros; permite ao grupo uma constante melhoria no seu trabalho; torna o processo de aprendizagem mais simples através da reformulação e reduz ou elimina atitudes que em nada contribuem para o sucesso da aprendizagem do grupo. Assim, durante a avaliação cada membro reflete sobre o seu trabalho/prestação no grupo, autoavaliando-se. Além do mais, também deve tecer comentários sobre o empenho de cada um dos colegas (coavaliação).

Sobre a autoavaliação, achamos pertinente referir uma citação de Eyeang que nos diz que

a partir de la autoevaluación, el aprendiz se esfuerza en analizarse, y reconoce el mérito de analizarse a sí mismo. Crea cierta motivación en el alumno, favorece el aprendizaje, incrementa el nivel de concienciación, clarifica las metas, amplía el abanico de evaluación, se comparte la carga de la evaluación, produce efectos retroactivos beneficiosos. Al fin y al cabo podemos deducir que la práctica de la autoevaluación consolida las relaciones entre los miembros del grupo, con un tono más cooperativo (Eyeang, 2010, p. 226).

De acordo com Fernández,

A auto-avaliação e a co-avaliação – ou a capacidade de avaliar os próprios progressos – é a avaliação mais formativa, porque potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender, porque se centra nos processos e porque acredita na capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem. [...] A auto-avaliação como todo o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, não se improvisa e requer um treino específico, que passa por uma mudança de atitudes, tanto do professor, que deve acreditar na capacidade do aluno para se avaliar, como do próprio aluno, que deve assumir a responsabilidade da sua aprendizagem. Para que essa auto-avaliação ou co-avaliação seja possível, é imprescindível que os alunos tenham claros os objectivos e os critérios de avaliação (Fernández, 2002, pp. 30-31).

No entanto, é imprescindível não esquecer que “groups need specific time to describe what member actions are helpful and unhelpful and make decisions about what

behaviors to continue or change” (Johnson & Johnson, 2000, p.1). Acrescentamos, ainda em conformidade dos mesmos investigadores que a avaliação de grupo contempla 4 fases:

1. Feedback: Ensure each student, group, and class receives (and gives) feedback on the effectiveness of taskwork and teamwork.
2. Reflection: Ensure students analyze and reflect on the feedback they receive.
3. Improvement Goals: Help individuals and groups set goals for improving the quality of their work.
4. Celebration: Encourage the celebration of members' hard work and the group's success. (Johnson & Johnson, 2000, p.1).

Sobre a etapa número 1, os mesmos investigadores alertam para alguns aspetos a ter em atenção da hora de a realizar, já que o *feedback* pretende ajudar e não prejudicar:

1. Focus feedback on behavior (not on personality traits).
2. Be descriptive (not judgmental).
3. Be specific and concrete (not general or abstract).
4. Make feedback immediate (not delayed).
5. Focus on positive actions (not negative ones).
6. Present feedback in a visual (such as a graph or chart) as well as auditory fashion (not just spoken words alone) (Johnson & Johnson, 2000, p.2).

Estes pontos tornam-se muito importantes para o aluno, pois

when feedback is given skillfully, it generates energy, directs the energy toward constructive action, and transforms the energy into action towards improving the performance of the teamwork skills (Johnson & Johnson, 2000, pp. 1-2).

No nosso entender acrescentaríamos *sanção* ao lado de *elogio*, apenas separada por uma barra oblíqua – elogio/sanção -, referenciada também no *Plan Curricular* do Instituto Cervantes (2006). Este não seria de modo algum para reprimir os alunos, nem para desmotivá-los, mas sim para aplicar em casos de não cumprimento dos objetivos propostos, de provocação de ruído inaceitável, de comportamentos inadequados, entre outros aspetos. Na nossa opinião, é importante que o aluno seja consciencializado e

responsabilizado pelos seus atos pouco ou nada corretos para que possa refletir e posteriormente melhorar. No final, cada aluno deve registar um breve sumário da sua reflexão no seu caderno (*Plan Curricular* do Instituto Cervantes, 2006) e assim, verificar-se-ão melhorias efetivas. Este passo pode funcionar como uma espécie de diário de aspetos a ter em conta no seu comportamento e na sua participação para posterior orientação ou correção.

Importa aqui referir também que muitas vezes os professores deparam-se com alguns obstáculos à avaliação de grupo. Entre eles:

1. Not leaving enough time for group processing.
2. Letting students stay vague in their processing.
3. Letting students stay uninvolved in processing.
4. Students lack the needed social skills.
5. Processing is superficial and incomplete. (Johnson & Johnson, 2000, p.3)

O professor exerce a função muito importante ao longo de todo o processo de avaliação do grupo e pode intervir de variadas formas. Este deve atribuir um tempo na planificação da aula para a avaliação; deve esclarecer os alunos sobre todo o processo, quais as suas finalidades, os seus objetivos; deve envolver o aprendiz na escolha dos parâmetros avaliar e em conjunto estabelecerem-nos, entre outros.

### **3.7. O trabalho de grupo segundo os documentos reguladores e de referência do ensino do espanhol em Portugal como segunda língua**

O ensino do espanhol nas escolas portuguesas encontra-se regulado pelo programa da respetiva disciplina para cada ciclo de estudos (básico e secundário) e nível. Neste trabalho incidiremos no *Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3º ciclo* e *Programa de Espanhol nível de continuação 10º ano*, visto que dizem respeito aos anos onde se implementaram as atividades apresentadas no capítulo II do presente relatório. No entanto, tem outros documentos como referência, nomeadamente o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECRL) e o *Plan Curricular* do Instituto Cervantes (PCIC).

Todos eles defendem uma abordagem orientada para a ação, em que o aluno é o agente principal de todo o processo de ensino e aprendizagem do idioma em estudo. É

ele, segundo estes mesmos documentos e contando com a ajuda do professor, que deve construir o seu próprio conhecimento sobre a LE em estudo. Assim, ele consegue alcançar mais facilmente a tão pretendida competência comunicativa.

Entre os objetivos gerais do *Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3º ciclo*, encontra-se a pretensão de desenvolver nos aprendizes “a capacidade de iniciativa, o poder da decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia” (Ministério da Educação, 1997, p. 9), bem como fazer com que os mesmos progridam “na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação” (Ministério da Educação, 1997, p. 9). Estes mesmos objetivos têm continuidade ao longo dos anos de estudo da língua espanhola. No *Programa de Espanhol nível de continuação 10º ano*, por exemplo, pode ler-se: “consolidar práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício do sentido de responsabilidade, de solidariedade e da consciência da cidadania europeia” (Fernández, 2002, p.7).

No sentido de ajudar o professor, o QECRL, por exemplo,

descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação (QECRL, 2001, p. 19).

Deste modo torna-se mais fácil para o docente saber *como* e *o quê* trabalhar nas salas de aula. Entre as várias estratégias a utilizar, os documentos reguladores e orientadores de uma LE defendem a constante interação entre os diferentes elementos da turma. Indicam que nas suas práticas o professor deve valorizar as várias estratégias de agrupamento dos alunos, dependendo da atividade comunicativa da língua a estudar. O trabalho de grupo é uma delas.

No QCERL, que denomina os pequenos grupos de *subgrupos*, é-nos indicado que “a organização do trabalho em subgrupos oferece aos aprendentes possibilidades de cooperação e de assistência mútua” (QCERL, 2001, p. 227). Acrescentamos ainda que

especialmente para os mais lentos, o trabalho num pequeno grupo [...] atingirá, provavelmente, melhores resultados do que o trabalho individual, uma vez que os aprendentes podem partilhar as operações de processamento e obter ajuda e feedback acerca da sua compreensão mútua (QCERL, 2001, p. 227).

Na nossa opinião, estes objetivos serão facilmente conseguidos se nas suas práticas o docente reunir as condições apropriadas que promovam a aprendizagem, entre elas o recurso ao trabalho de grupo. Nas palavras do Ministério da Educação presentes no *Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3º ciclo* “na gestão das atividades, por exemplo, sugere-se a criação de grupos cooperativos” (Ministério da Educação, 1997, p.31). Mais acrescenta que os pressupostos desta estratégia “assentam não tanto em realizar uma tarefa como grupo, mas antes em aprender algo como grupo, atendendo à diversidade de ritmos e formas de aprendizagem de cada um dos seus elementos” (Ministério da Educação, 1997, p.31).

O PCIC disponibiliza ainda um quadro síntese para cada nível de ensino da língua espanhola (A1 a C2<sup>3</sup>) sobre a cooperação entre grupo que ajuda o professor a melhor entender o que é pretendido com esta técnica de trabalho. Porque não encontramos melhores palavras para explicar o conteúdo de tais tabelas, nem achamos pertinente retirar-lhe uma palavra que fosse, decidimos apresentá-las neste relatório na íntegra.

#### Níveis A1 e B1

Cooperación con el grupo		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
3.6. Cooperar con los compañeros y el profesor para establecer y mantener en el grupo relaciones de colaboración, cordialidad y confianza:  3.6.1. Adquirir las claves para crear y mantener un clima adecuado de trabajo en grupo.  3.6.2. Ensayar el uso estratégico de procedimientos para trabajar eficazmente en	3.6. Contribuir a la creación y mantenimiento de relaciones de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo:  3.6.1. Contribuir con el profesor y los compañeros a la creación y mantenimiento de un clima adecuado de trabajo en grupo.  3.6.2. Contribuir activa y eficazmente en las tareas que	3.6. Crear y mantener por propia iniciativa un clima de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo:  3.6.1. Contribuir de forma consciente, activa y eficaz a la creación y mantenimiento de un clima adecuado para el trabajo en grupo.  3.6.2. Cooperar de forma eficaz y efectiva en grupos de

---

<sup>3</sup> Neste trabalho apenas são referidas as que respeitam aos níveis A1 e B1, pois foram os lecionados ao longo do estágio pedagógico.

<p>grupos de trabajo.</p> <p>Este objetivo implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambio de experiencias, sentimientos, creencias y percepciones con el grupo.</li> <li>• Valoración de las contribuciones de los compañeros.</li> <li>• Familiarización con procedimientos para realizar las tareas con mayor eficacia.</li> <li>• Seguimiento de las pautas proporcionadas por el profesor y por los materiales de enseñanza.</li> </ul>	<p>se realizan en grupo con intervenciones, respuestas, sugerencias, evaluaciones, etc.</p> <p>Este objetivo implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento y valoración de las aportaciones que hace al grupo y de las que el grupo le hace.</li> <li>• Esfuerzo para realizar aportaciones eficaces al proceso de aprendizaje del grupo y para aprovechar las aportaciones de los compañeros..., etc.</li> </ul>	<p>trabajo, evaluando los momentos en los que solicitar o aportar ayuda, proporcionándola o recibéndola, etc.</p> <p>Este objetivo implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma de iniciativa para crear y mantener relaciones de cordialidad, confianza y cooperación mutua, así como para erradicar conflictos y reducir la competitividad agresiva.</li> <li>• Conocimiento del potencial propio y del de los compañeros, con el fin de obtener el máximo provecho para el grupo.</li> </ul>
--	--	---

Quadro 4: Relação de objetivos A1-A2 e B1-B2: O aluno como aprendiz autónomo: a cooperação entre os grupos níveis A1-A2 e B1-B2 (PCIC, 2006)

Sobre o quadro anterior, podemos constatar que, independente do nível de ensino, neles está bem evidente a intenção de formar um aluno conhecedor e respeitador das variadas competências sociais, um aluno que saiba expressar as suas ideias e que saiba ouvir e respeitar as dos demais e que trabalhe em grupo de forma organizada, correta e eficaz. É de referir que estas pretensões estão divididas em três fases: na primeira, *fase de aproximación*, é onde o professor vai dar a conhecer a cada aluno como se deve comportar durante o trabalho de grupo, de maneira a que haja cooperação, união e respeito. Digamos que são os primeiros contactos, a base para o bom funcionamento do grupo; na segunda, *fase de profundización*, é onde os alunos vão aplicar efetivamente os comportamentos desejáveis, mas ainda contando com o acompanhamento do docente. Aos poucos os aprendizes vão assimilando as competências e as condutas a ter de maneira a que, e muitas vezes de forma inconsciente, as interiorizem e posteriormente apliquem; na última, *fase de consolidación*, pretende-se que o aluno conheça bem o tipo de comportamento a adotar, bem como o saiba utilizar adequada e oportunamente e

consolide essa informação para que a use posteriormente. Assim consegue-se um aluno autónomo, consciente e responsável no que à cooperação entre os grupos diz respeito.

Depois de tudo o que foi referido neste primeiro capítulo, julgamos ter conseguido reunir a informação que consideramos essencial sobre o trabalho de grupo e comprová-la sempre que possível com citações de investigadores relevantes para o estudo.

Conseguimos apreender aspetos que muitas vezes não são valorizados e que podem fazer toda a diferença no desenrolar de algumas atividades ou que em muito facilitarão a prática do docente, minimizando esforços por vezes desnecessários. São exemplo disso, pontos a ter em atenção durante o trabalho de grupo, como conseguir a atenção dos alunos ou baixar o ruído, entre outros.

Para uma melhor exemplificação de tudo que foi referido nesta parte do relatório, continuaremos com um segundo capítulo. Neste, a argumentação será feita a partir de práticas efetivas, as quais se realizaram no decorrer do estágio pedagógico realizado numa escola pública com alunos de dois níveis de ensino diferentes.

## CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

### 1. Breve contextualização<sup>4</sup>

A Escola Secundária de Rocha Peixoto situa-se na cidade da Póvoa de Varzim, distrito do Porto. É uma instituição pública destinada à educação de jovens (e menos jovens) da comunidade concelhia, sob a direção do professor Albertino Cadilhe. Atualmente conta com 180 professores, 55 funcionários e 1 psicóloga que têm como função apoiar 1498 alunos, repartidos por 8 turmas do 3º ciclo do ensino básico diurno, 51 turmas do ensino secundário diurno (22 das quais de cursos profissionais) e 21 turmas do ensino noturno (6 dos cursos científico-humanísticos, 8 dos cursos tecnológicos e 7 dos Cursos de Educação e Formação de Adultos).

É uma escola totalmente modernizada, com salas completamente equipadas (computador com acesso à Internet, projetor multimédia, quadros interativos, cortinas elétricas e janelas amplas,...), um anfiteatro, dois auditórios, um campo de relva sintética, laboratórios, biblioteca, gabinete de apoio ao aluno, um dos melhores pavilhões gimnodesportivos da cidade e piscina. Estas, entre outras infraestruturas, permitiram, no âmbito da Avaliação externa das escolas, alcançar em todos os domínios da avaliação - Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão – a classificação de Muito Bom (segundo Relatório da IGEC).

Em relação às turmas nas quais se desenvolveram as atividades que se apresentam neste relatório, estas pertenciam ao ensino diurno regular, mas a ciclos e a níveis diferentes: 7ºB, nível iniciação (A1), e 10º, nível continuação (B1).

No que respeita à turma do 7º ano, posso referir que era um grupo constituído por 28 estudantes, que, de uma maneira geral, demonstrava interesse pela disciplina e se empenhava nas tarefas a realizar. No entanto, estes eram muito inquietos, ruidosos e dispersavam-se com muita facilidade, não sendo muito fácil mantê-los muito tempo concentrados. Em relação ao seu interesse perante a aprendizagem do espanhol, é de referir que a maioria dos alunos queria aprender, estava empenhada. No entanto, é de salientar que alguns indicaram ter escolhido o espanhol porque diziam ser uma língua mais fácil e não queriam aprender o francês. Estes estudantes tinham idades entre os 12 e os 14 anos. Em relação ao espaço físico em que se encontravam, este, e apesar de reunir

---

<sup>4</sup> Informação disponível em: <http://www.esrpeixoto.edu.pt/>



boas condições físicas, era muito reduzido para uma turma com tantos elementos. Havia demasiadas mesas e pouco espaço livre para realizar atividades mais dinâmicas.

O grupo de 10º, nível B1, com 23 estudantes (com idades entre os 15 e 16 anos) era constituído por elementos de três turmas e áreas diferentes que se juntavam apenas para a aula de espanhol: 5 alunos da turma F, 2 da I e os restantes da G. Esta turma era também muito ruidosa e muito desmotivada. É de mencionar que não se verificava muita coesão entre os alunos que a compunham, registando-se constantemente pequenos atritos entre eles. Características que, na nossa opinião, se deviam à fragmentação parcial e esporádica das turmas e à constituição de uma nova, cujos membros ainda não tinham criado laços de afetividade e não pareciam estar muito recetivos para que o mesmo acontecesse. Este aspeto em nada favoreceu o desenrolar das aulas. Contudo, é pertinente salientar que não houve registo de qualquer incidente entre durante as aulas lecionadas pelas estagiárias. Em relação ao seu interesse, acrescentamos que a maioria dos alunos dizia ter escolhido o espanhol porque considera ser uma língua muito semelhante ao português, logo é mais acessível. Acrescenta ainda que não gosta muito do francês e que esta é uma língua pouco utilizada e que não lhes será muito útil na sua vida futura (de acordo com um inquérito realizado no início do ano letivo). Porém, também existiam alunos muito interessados e motivados para continuar a aprender a língua espanhola e a sua cultura. Ao longo das atividades, os estudantes foram participando ativamente nas, mesmo que muito faladores e a um ritmo demasiado vagaroso. Para colmatar esta situação, trabalhamos no sentido de levar a língua espanhola para a sala de aula, através de materiais atrativos e por vezes lúdicos, quase sempre com recurso a ferramentas disponíveis na Internet, bem como às novas tecnologias. Deste modo conseguimos cativar os aprendizes e envolvê-los ao máximo em todo o processo de ensino e aprendizagem da língua meta. Em relação ao espaço físico, podemos referir que havia mais área livre em comparação com o grupo do 7º ano, o que facilitou a realização de certas atividades mais dinâmicas, algumas das quais são apresentadas neste relatório.

## 2. Atividades desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico

Ao longo do estágio pedagógico foram várias as atividades desenvolvidas. No entanto, neste ponto apenas iremos abordar aquelas que estão relacionadas com o tema deste relatório, ou seja, que envolvem o trabalho de grupo com estratégia para agrupar os alunos.

Queremos referir que foram lecionadas três unidades didáticas: duas ao décimo ano e uma ao sétimo, num total de 10 blocos: *¡Vidas de Famosos!* (90' + 90' + 90' + 45') e *¡Vamos de fiesta!* (90' + 90' + 90' + 45'), ao 10º ano e *¡Vamos de compras!*, (90' + 45') ao 7º ano.

Todas as atividades foram preparadas tendo com base os respetivos programas dos anos e turmas mencionados no ponto anterior, bem como os documentos de referência do ensino do espanhol, isto é o QECRL e o PCIC. Depois de consultados estes documentos, averiguamos as necessidades e especificidades dos estudantes e tentamos adaptá-las o mais possível às mesmas para que o processo de ensino e aprendizagem fosse mais efetivo. Todas as tarefas estão orientadas para a ação, de modo a que o aprendiz se desenvolva enquanto agente social, falante intercultural e aprendiz autónomo. Ao longo de cada uma dos exercícios tentou-se articular as várias atividades comunicativas da língua, dando ênfase para a interação oral e escrita. Os materiais usados são na grande maioria de elaboração própria ou autênticos. Sempre que possível procuramos levar para a sala situações reais e com relevância e, se possível, que estivessem muito próximas dos estudantes ou os envolvessem (por exemplo, festas populares da sua área de residência, em que muitos alunos participam).

As atividades que se seguem são apresentadas obedecendo a alguns parâmetros: unidade didática; nome; ano / turma / nível; tempo; tipo de agrupamento; atividades comunicativas da língua; competências desenvolvidas; descrição da atividade; reflexão final.

### ATIVIDADE 1<sup>5</sup>

**Unidade didática:** *¡Vidas de Famosos!*

**Nome:** *El zapato de los famosos del mundo hispano*

---

<sup>5</sup> Materiais da atividade 1: Anexo 1

**Ano / turmas / nível:** 10º /F,G,I/ B1

**Tempo:** 15 minutos

**Tipo de agrupamento:** grupos de 2 alunos

**Atividades comunicativas da língua:** interação oral e expressão escrita

**Competências desenvolvidas:** conhecimento de aspetos da cultura hispânica, mais concretamente relacionada com personalidades conhecidas / famosos e associação de cada nome à sua principal ocupação.

**Descrição da atividade:** depois de uma apresentação em formato de vídeo de alguns famosos do mundo hispano, a professora entrega aos alunos uns cartões com uma imagem de um sapo elaborado a partir de um programa informático, nomeadamente o *tagxedo.com*, cujo padrão de fundo são várias palavras e entre elas se encontram os nomes e apelidos dos famosos vistos anteriormente. Informa que são dez nomes. De seguida projeta uma tabela com diversas áreas de ocupação: desporto, moda, cinema, política, literatura e música. Pede para a copiarem para o caderno antes de iniciarem o trabalho de pesquisa. Comunica que sempre que encontrarem um nome devem escrevê-lo na respetiva coluna da tabela. No caso de desconhecerem a sua área de ocupação, podem escrever os dados ao lado da tabela num espaço vazio. Questiona sobre possíveis dúvidas. Informa que dispõem de 8 minutos para o executar a tarefa. No final corrige-a oralmente com os alunos, projetando no final as respostas em PowerPoint. Paralelamente a cada resposta, é perguntado aos alunos que informações conhecem sobre o famoso em questão. No caso de os aprendizes não conhecerem o famoso, a professora facultava a mesma.

**Reflexão pessoal:** esta atividade foi umas dos primeiros contatos entre o professor e os alunos e teve como objetivo primordial cativá-los e motivá-los para a realização não só da tarefa em reflexão, assim como para todas as restantes. Tendo conhecimento de que os aprendizes eram pouco empenhados e não tinham grande motivação para aprender o novo idioma, optou-se por levar para a aula exercícios com novos formatos. Assim os estudantes, perante uma novidade tão atrativa, mostraram-se logo interessados e começaram logo o trabalho: primeiro objetivo cumprido.

A opção de trabalharem em grupo de 2 elementos prende-se com o facto de concentrar mais informação. Como alguns dos famosos não eram do conhecimento de

todos, ao unirem esforços conseguiriam mais facilmente concluir o exercício. Assim também se sentiam mais motivados.

Na correção do exercício recorreu-se à associação de uma imagem ao nome. Assim, na nossa opinião, os estudantes conseguem apreender mais informação e será mais fácil memorizá-la. Pretende-se mais uma vez ter a atenção do aluno, visto que as imagens eram atrativas e alguns dos famosos são pessoas muito admiradas por alguns alunos.

Durante a partilha de informações sobre os famosos em estudo, os alunos interagiam com recurso à língua meta e, no caso de esta situação não se verificar, eram incentivados a fazê-lo. É de salientar ainda que com esta atividade se pretende a ampliação dos conhecimentos de cada aluno assim como o incentivo à participação na aula recorrendo à língua meta. Enquanto respondem a perguntas simples estão a praticar o espanhol e a ao mesmo tempo começam a sentir-se mais à vontade para comunicarem nesta nova língua. Apesar de esta não ser novidade, os alunos ainda revelam muitas lacunas e pouco à vontade para interagirem no mesmo idioma.

## **ATIVIDADE 2<sup>6</sup>**

**Unidade didática:** *¡Vidas de Famosos!*

**Nome:** *El Bingo del indefinido*

**Ano / turmas / nível:** 10º /F,G,I/ B1

**Tempo:** 15 minutos

**Tipo de agrupamento:** grupos de 4 ou 5 alunos

**Atividades comunicativas da língua:** interação oral

**Competências desenvolvidas:** formação e uso do pretérito indefinido; criação de relações interpessoais.

**Descrição da atividade:** esta atividade segue-se a uma revisão gramatical dos verbos no pretérito indefinido (sobretudo verbos cuja formação é irregular), assim como dos seus marcadores temporais.

A professora apresenta um diapositivo com quinze verbos na forma infinitiva. Pergunta-lhe se conhecem o jogo do Bingo e diz-lhes que vão realizar uma atividade muito semelhante. Explica-lhes que esta se chama *El Bingo del indefinido* e que em vez

---

<sup>6</sup> Materiais da atividade 2: Anexo 2

de números há verbos e que os têm que conjugar no indefinido. Explica todas as suas regras, dizendo que apenas devem escolher nove e escrevê-los já conjugados na terceira pessoa do singular do tempo em estudo. Comunica que no final apresentará um quadro devidamente preenchido e vence quem tiver um igual ou o mais parecido com o mesmo. Diz aos alunos que o trabalho é para ser realizado em grupos de 4, exceto um, que apenas terá 3 elementos. Organiza os alunos virando os dois da mesa da frente para os de trás e atribuí-lhes um nome a cada: grupo A, B, ..., num total de 6 grupos. No final, o docente entrega uma tabela vazia a cada um. Informa que têm 7 minutos para preencher a tabela. Esclarece possíveis dúvidas. Dá início à atividade. Durante a mesma vai circulando pelos grupos e, quando faltam dois minutos para terminar, dá informação sobre o tempo disponível. Findos os 7 minutos dá por terminada a tarefa. No final, projeta verbo a verbo até preencher a tabela. Espera que alguém diga *bingo*. Verifica o cartão vencedor para averiguar se os verbos estão conjugados corretamente. No caso de não haver uma tabela completa, vence aquela que está mais próxima. Para que todos possam verificar os seus verbos, apresenta um outro diapositivo. Dá por terminada a atividade.

**Reflexão pessoal:** com esta atividade, pretende-se fazer uma revisão ao pretérito indefinido, seguida de uma aplicação com vista à consolidação do mesmo. Este é um tempo que levanta muitas dificuldades para os alunos, não só na sua formação, como também no seu uso.

Este trabalho não exige muita interação entre os alunos; no entanto, ajuda a criar laços de proximidade e afeto entre os mesmos. Como já referimos anteriormente, a turma em questão não revelava união nem afetividade entre os seus elementos. Pretendia-se alterar esta situação, assim como criar um verdadeiro espírito de grupo, para posteriormente ser possível realizar atividades em grupo onde se verifique interação e verdadeiro espírito de equipa.

Para agrupar os alunos, optou-se por pedir aos alunos para se virar para trás e trabalharem com os colegas. Começa-se assim, e aos poucos, a criar laços. Temos noção que o trabalho pode ser realizado individualmente, mas a nossa preocupação é, acima de tudo, formar uma turma coesa, a partir do fomento do trabalho em grupo. Não queremos formar grupos apenas para dentro da sala de aula, mas sim para continuarem a manter-se fora da mesma, tanto na escola, como fora dela.

Devido ao facto de ser uma turma um tanto rebelde no que diz respeito à união entre todos, nem sempre foi fácil formar grupos. No entanto, não há registo de qualquer oposição a realizar a tarefa com recurso a tal técnica.

Durante a realização da tarefa, o professor ia avaliando os alunos através observação direta com intuito de ser capaz de fazer uma apreciação sobre o seu desempenho. No final, foi-lhe possível concluir que a atividade foi realizada com sucesso e que estava no bom caminho para unir a turma e posteriormente realizar atividades com um grau de dificuldade mais elevado e onde a interação seja muito maior.

### **ATIVIDADE 3<sup>7</sup>**

**Unidade didática:** *¡España de Fiesta!*

**Nome:** *Yo domino las fiestas españolas*

**Ano / turmas / nível:** 10º /F,G,I/ B1

**Tempo:** 25 minutos

**Tipo de agrupamento:** grupos de 4 ou 5 alunos

**Atividades comunicativas da língua:** interação oral e expressão oral

**Competências desenvolvidas:** conhecer aspetos relacionados com a cultura do mundo hispânico, mais concretamente com as festas populares;

**Descrição da atividade:** esta atividade vem na sequência do estudo prévio de quatro festas populares espanholas (*La Tomatina*, *Feria de Abril*, *Los Sanfermines*, *Las Fallas* e *el Carnaval de Santa Cruz*). Depois desta fase, os alunos são informados que vão realizar um jogo intitulado *Yo domino las fiestas españolas* (que consiste em escolher um número de 1 al 20 e responder a perguntas que vão surgindo sobre as festas dadas na unidade). Acrescenta informação sobre o vencedor, referindo que ganha o grupo com mais respostas corretas. Todas as respostas são registadas no quadro (1 ponto para cada resposta correta e 0 para as erradas). No caso de haver empate, há uma pergunta para o efeito. Posteriormente, passa pede a todos os alunos que retirem um papel de dentro da caixa que fará passar São dadas todas as instruções e esclarecidas todas as dúvidas dos alunos. Depois deste passo, a professora comunica que vai passar por todos com uma caixa que tem um papel dentro com uma letra (A a E). Pretende que cada aluno retire um desses papéis. Executada esta etapa, informa que cada letra corresponde a um grupo e que

---

<sup>7</sup> Materiais da atividade 3: Anexo 3

se devem agrupar segundo esse critério. Indica os lugares onde cada grupo se deve posicionar. Visto que são 23 alunos, formam-se 3 grupos de 5 alunos e 2 de quatro. Seguidamente, pede a cada equipa que eleja um porta-voz. O professor verifica se está tudo em ordem e inicia o jogo, projetando uma tabela com 20 números no quadro. Cada líder do grupo escolhe um número e a este corresponde uma pergunta. O respetivo grupo responde e posteriormente é projetada a resposta para verificar se a que foi dada está ou não correta. Todos participam até terminarem os números. Dá 4 perguntas para cada grupo. No final somam-se os pontos e averigua-se o vencedor.

**Reflexão final:** esta atividade vem no seguimento da abordagem a algumas festas populares do mundo hispânico um tanto conhecidas internacionalmente. Para averiguar conhecimentos e dissipar algumas dúvidas, decidiu-se por recorrer a um jogo.

A estratégia para agrupar os alunos desta vez foi diferente. Realizadas já algumas tarefas em grupo e verificada maior receptividade por parte dos alunos perante os demais, já nos sentimos mais à vontade para formar grupos mais heterogêneos, sem ter em atenção apenas o colega mais próximo. Com a mesma pretendemos um maior fluxo de informação, assim como começar a atribuir papéis aos alunos. Estes devem reconhecer que devem existir papéis e cada um deve ser respeitado de acordo com o mesmo. A eleição de um líder é importante para que a participação seja feita de forma ordenada e perceptível. Os alunos reagiram bem a este tipo de agrupamento e foi notável pelos seus comportamentos um certo agrado.

Durante a realização da tarefa, o professor observou diretamente os alunos com a intenção de ser capaz de fazer uma apreciação sobre o seu desempenho. No final, conseguiu apurar que a atividade correu bem, que os alunos usavam a língua meta e que se mostraram empenhados na sua execução.

#### **ATIVIDADE 4<sup>8</sup>**

**unidade didática:** *¡España de Fiesta!*

**Nome:** *La gran fiesta popular de Póvoa*

**Ano / turmas / nível:** 10º / F,G,I/ B1

**Tempo:** 10 minutos

**Tipo de agrupamento:** grupos de 2 alunos

---

<sup>8</sup> Materiais da atividade 4: Anexo 4

**Atividades comunicativas da língua:** interação escrita

**Competências desenvolvidas:** estrutura de um *e-mail*; uso de vocabulário relacionado com as festas populares; formas de tratamento, saudação e despedida;

**Descrição da atividade:** a professora informa os alunos que recebeu um *e-mail* de uma amiga espanhola que mora em Vigo, Espanha, e que vem passar férias à Póvoa de Varzim. Ela teve conhecimento que em junho há uma festa popular muito grande e por isso gostaria de saber mais sobre esta. Informa que não conhece muito bem a festividade, por isso gostaria que eles a ajudassem a responder ao *e-mail*. A docente questiona os alunos se não se importam de o fazer e entrega-lhes cópia do mesmo. Neste estão presentes algumas questões, as quais os alunos devem dar resposta. Comunica que o trabalho é para ser feito em pares. Informa ainda que dispõem de 8 minutos para concluir a atividade.

Enquanto os alunos trabalham, vai monitorizando grupo a grupo, para ver se estão a perceber e a cumprir o que é pedido, assim como para verificar quem está ou não a trabalhar. No final, recolhe os textos.

**Reflexão final:** esta atividade tinha como objetivo promover a interação escrita e pensamos que o mesmo foi conseguido. A partir de um *e-mail* criado para o efeito, os alunos acreditaram ser verdadeiro e aceitaram de bom grado executar a tarefa.

Escolhemos a opção de trabalhar em grupos de dois elementos para que houvesse um maior fluxo de informação e um maior dinamismo na realização da tarefa.

Durante a monitorização da tarefa e através da observação direta que tinha como finalidade avaliar o desempenho dos alunos verificou-se uma colaboração entre os pares: um dizia que se devia escrever assim, ou que esta ou aquela palavra não estava correta; outro acrescentava mais informação pertinente. Notou-se aqui companheirismo, um verdadeiro espírito de equipa.

## **ATIVIDADE 5<sup>9</sup>**

**Unidade didática:** *¡España de Fiesta!*

**Nome:** *Las fiestas populares*

**Ano / turmas / nível:** 10º /F,G,I/ B1

**Tempo:** 30 minutos

---

<sup>9</sup> Materiais da atividade 5: Anexo 5



**Tipo de agrupamento:** grupos de 4 ou 5 alunos

**Atividades comunicativas da língua:** interação oral; expressão escrita e oral

**Competências desenvolvidas:** selecionar informação; usar vocabulário relacionado com as festas populares; dividir tarefas; organizar apresentações orais.

**Descrição da atividade:** esta atividade serve de síntese a toda a unidade didática e nela os alunos devem apresentar à turma uma festa popular espanhola estudada ao longo da unidade. Perante esta situação, o professor comunica-lhes que têm que fazer uma apresentação oral sobre uma festa espanhola, onde todos têm que falar. Mais informa que para saberem qual é a que lhe corresponde, deverão construir um *puzzle* que lhes será dado. Posteriormente têm que preparar um texto para apresentar de acordo com algumas instruções. Para que não haja dúvidas sobre estas e para que os aprendizes se sintam orientados durante a preparação dos seus textos alunos, entrega-lhes um pequeno quadro com as mesmas. Acrescenta que a apresentação oral tem um tempo máximo de 4 minutos e que dispõem de 10 minutos para construir o *puzzle* e preparar o texto. Mostra aos alunos uma caixa e diz-lhes que dentro dela está um papel com uma letra e que cada um vai tirar uma à sorte e que no final agrupam-se de acordo com essa mesma, tal como já tinha sido feito numa outra atividade. Agrupa os alunos. Entrega o *puzzle*, assim como as instruções. Lê-as e questiona sobre possíveis dúvidas. Acompanha a realização da atividade para averiguar se estão a cumprir o que foi pedido, assim para verificar quem está ou não a trabalhar. Quando faltam 2 minutos para terminar, informa os aprendizes. Finda a tarefa, entrega-lhes uma grelha (ver Anexo 6) com aspetos para avaliarem de 1 a 20 a apresentação oral dos restantes grupos. Apresentam a sua festa e enquanto isso a professora projeta no quadro o *puzzle* que construíram. No final de todas as participações, entrega uma outra grelha (ver Anexo 7), mas desta vez para se avaliarem a si próprios no que respeita ao seu envolvimento na realização do trabalho, assim como ao dos seus companheiros. Dá 2 minutos para este processo e no final cada um faz a sua apreciação bem como a dos colegas. Depois deste passo, a professora apresenta também a sua apreciação a cada grupo, revelando os pontos fortes, bem como os aspetos a melhorar.

**Reflexão final:** esta foi a atividade em grupo mais exigente comparada com todas as outras anteriores. Nesta era exigida um nível de interação quer oral ou escrita maior.

A técnica de agrupamento utilizada voltou a ser a mesma da atividade 5, ou seja, escolher aleatoriamente cada membro a partir do sorteio de letras e depois união destas. É de referir que, mais uma vez, resultou bem. Os alunos aceitaram os seus companheiros e trabalharam no sentido de realizar com êxito o que era pedido. Mal contactaram com o puzzle, começaram de imediato a construí-lo.

Durante a monitorização da atividade e através da observação direta, verificamos haver entreajuda entre todos e que a língua utilizada era sobretudo o espanhol. No entanto, também verificamos haver alguns elementos que se mostravam muito reticentes em fazê-lo.

É de referir que a escolha de quem ia apresentar o quê durante a exposição oral foi muito importante. Assim, os alunos começaram a ter mais responsabilidade na atribuição de funções. Todos cumpriram na íntegra o que tinha sido pedido, à exceção de alguns elementos de um grupo. Sobre este, queremos referir que se verificou haver uma falta de postura durante a apresentação da festa à turma: uns estavam encostados ao quadro, outros de lado, outros a olhar para o chão enquanto falavam, situação que também foi percebida pelos demais colegas (conclusão retirada após a leitura das fichas de avaliação – Anexo 6).

A avaliação que foi feita posteriormente (Anexos 6 e 7) foi muito importante para consciencializar para alguns aspetos que devem melhorar, a corrigir e/ou a manter. São alunos com 15 anos ou mais, mas nota-se uma imaturidade muito grande em muitos níveis e, entre eles, o saber estar.

Em relação à ficha de avaliação sobre a apresentação oral, é de salientar antes de mais que no final os aprendizes não quiseram expor a sua apreciação, como se sentissem um tanto intimidados e entregaram os documentos à professora para que esta o fizesse. Esta atitude foi recebida com uma certa estranheza, no entanto, foi aceite. Aqui nota-se uma vez mais, no nosso entender, a falta de união entre a turma. No entanto, esta foi muito profícua pois assim torna-se possível para que os alunos se consciencializem dos aspetos que devem respeitar e valorizar para terem sucesso, bem como aprendam a ter sentido crítico em reação às atitudes dos demais. É de referir que a utilização do referido documento serve também para manter os alunos atentos durante as apresentações dos colegas, visto que muitas vezes estes se distraem por estarem sentados no lugar sem qualquer atividade. Deste modo os alunos estão atentos não só aos comportamentos dos colegas como também aos conteúdos a apresentar.

Em relação à grelha de avaliação do trabalho individual bem como de todo o grupo dada aos alunos no final do trabalho de grupo (Anexo 7), esta teve como objetivo consciencializar os alunos sobre as razões e as vantagens de trabalhar em grupo, bem como os comportamentos que cada um teve em cada momento, o seu esforço, a sua participação, a sua pertinência, de modo a formar um aluno. Pretende-se ajudar o aprendiz a tomar decisões no que respeita ao seu comportamento estratégico, visto que é através da reflexão que se o consegue. Assim o aluno aprende a aprender e consequentemente torna-se também um cidadão autónomo, crítico, tolerante e responsável.

Relativamente à avaliação quantitativa de 1 a 10 do trabalho de cada aspeto a apreciar (individual ou grupo) esta serve apenas para que os alunos tenham uma maior perceção do resultado.

Em suma, podemos referir que esta foi muito vantajosa pois serviu de reforço a muitos e de tomada de decisão de outros para posterior melhoramento. Mais se adianta que os alunos souberam avaliar-se e reagiram bem às críticas dos colegas.

## **ATIVIDADE 6<sup>10</sup>**

**Unidade didática:** *¡Vamos de compras!*

**Nome:** *Comprando recuerdos*

**Ano / turmas / nível:** 7º/B/A1

**Tempo:** 25 minutos

**Tipo de agrupamento:** grupos de 2 alunos

**Atividades comunicativas da língua:** expressão escrita e interação oral

**Competências desenvolvidas:** usar vocabulário relacionado com as compras; dialogar com um vendedor e formas de pagamento.

**Descrição da atividade:** esta atividade vem no seguimento da visualização de um pequeno vídeo sobre umas raparigas que se dirigem a uma loja e fazem compras. Posteriormente é comunicado aos alunos que também eles vão às compras. Por isso vão preparar um diálogo em espanhol entre eles e um vendedor de uma loja de recordações, referindo o que querem comprar, perguntar o preço, as formas de pagamento, entre outras. Informa que devem seguir algumas instruções, as quais serão dadas pela professora e que no final têm que dramatizar o texto preparado à turma. Mais lhes adianta

---

<sup>10</sup> Materiais da atividade 6: Anexo 8

que este vai ser feito em pares e que cada um vai desempenhar um papel: o vendedor e o cliente. Avisa que têm 8 minutos para o fazer e 2 para apresentar e que no final irá recolher os textos para os avaliar. Entrega aos alunos as instruções. Esclarece possíveis dúvidas. Dá início à atividade. Acompanha a sua realização para averiguar se estão a cumprir o que foi pedido, assim como para verificar quem está ou não a trabalhar. Quando faltam 2 minutos para terminar informa os aprendizes. Acabam a tarefa. Apresentam-na à turma. Recolhe os trabalhos, faz uma apreciação ao empenho de cada grupo e posteriormente pede a cada aluno que se autoavalie assim como dê o seu parecer sobre o trabalho do colega (Anexo 7).

**Reflexão final:** esta atividade foi realizada no seguimento de uma visualização de um filme sobre uma ida às compras de duas raparigas espanholas. Esta estratégia foi muito importante visto ser uma amostra autêntica de língua e serviu de modelo para a realização da tarefa.

A estratégia de escolha de trabalhar em grupos de 2 membros era aqui imprescindível visto que havia, no mínimo, dois intervenientes indispensáveis: o vendedor e o cliente. Permitiu ainda uma maior entreaajuda assim como um maior fluxo de informação e uma maior criatividade. O facto de os alunos terem que escolher papéis a desempenhar também ajuda na tomada de decisões e torna-os mais responsáveis. É de referir que pretendíamos que cada grupo tivesse no mínimo três elementos cada, no entanto, devido à falta de espaço livre, não foi possível.

A turma em trabalho é muito ativa e quer sempre participar no entanto, ainda não o sabem fazer de forma organizada. Ao trabalharmos em grupo e ao estabelecermos funções a cada elemento do grupo consegue-se que a mesma lacuna evolua positivamente.

### **3. Análise de resultados das fichas de autoavaliação preenchidas pelos alunos**

Ao longo das práticas letivas e no final de cada unidade didática (UD) foram entregues aos alunos (num total de 51) algumas fichas de autoavaliação para averiguar vários aspetos relacionados com o seu decorrer. Assim é possível verificar se os objetivos propostos foram ou não atingidos, quais as maiores dificuldades ou interesses dos alunos,

entre outros. Entre estas fichas, com exceção da primeira UD, encontrava-se referência ao tipo de agrupamento existentes.

Neste ponto, apenas será dada ênfase às questões que se referem aos trabalhos de grupo aplicados. Estas contêm informação muito útil e que apoiam o tema deste relatório.

Tanto na segunda UD – *¡Vamos de compras!*, (ver Anexo 9) -, como na terceira - *España de fiesta*, (ver Anexo 10) -, é possível ver ao longo das mesmas questões relacionadas com o trabalho de grupo (último ponto do segundo quadro - *El tipo de agrupamiento fue pertinente y motivador* - e perguntas 2 e 3 - *¿Qué tipo de agrupamiento prefieres para la realización de las actividades? ¿Por qué?* e *Numera de forma creciente el tipo de agrupamiento que más te gusta y que consideres que tiene más ventajas. \_\_\_ parejas \_\_\_ individual \_\_\_ pequeños grupos (entre 3 y 5) \_\_\_ grandes grupos (entre 6 y 10) \_\_\_ toda la clase*, respetivamente-).

Comparados os resultados dos dados recolhidos, elaboraram-se alguns gráficos para melhor demonstrar as conclusões e teceram-se alguns comentários em jeito de conclusão, os quais passamos a apresentar.

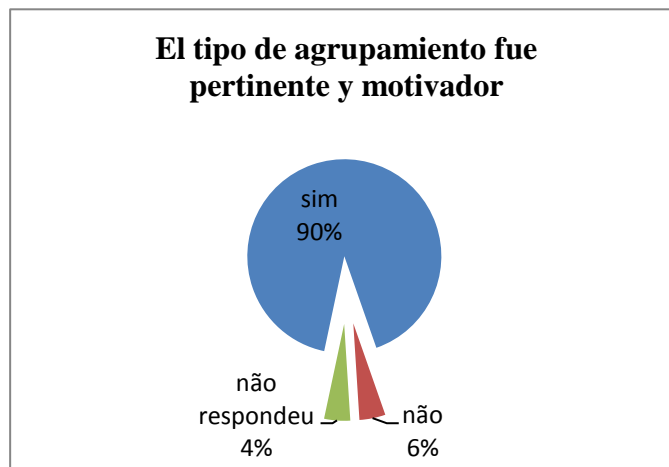


Gráfico 1

Em relação ao tipo de agrupamento utilizado, podemos constatar que, tal como evidencia o gráfico 1, este foi adequado e de certo modo foi motivador. Todos os tipos de agrupamento referidos neste relatório foram adotados ao longo de todas as UD's, dando sempre que possível primazia a atividades que envolvessem mais do que uma pessoa (pelas razões também já mencionadas ao longo do Capítulo I).

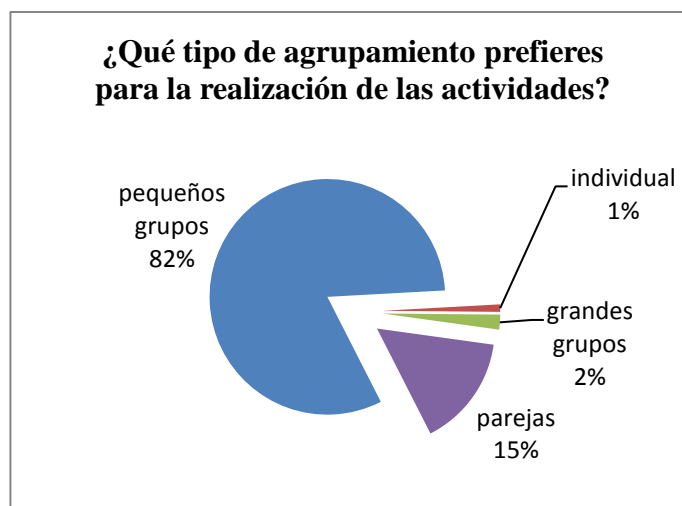


Gráfico 2

No que concerne ao tipo de agrupamento preferido para a realização das atividades, é bem visível que a grande maioria prefere trabalhar em pequenos grupos, seguindo-se o trabalho em pares. Gostaríamos de salientar que alguns dos alunos do 10º ano inquiridos diziam preferir o trabalho em pequeno grupo, mas quererem ser eles a escolher os restantes membros, pois não queriam trabalhar com o aluno das outras turmas que faziam parte do grande grupo (lembro que este era constituído pela junção de estudantes de três turmas diferentes). Estas situações mostram a falta de união entre todos os elementos que muitas vezes pode prejudicar o trabalho de grupo. Para evitar conflitos, inicialmente a escolha dos membros de cada grupo era mais livre, mas com o decorrer das aulas foi sendo mais controlado. Contudo, este controle era feito de forma disfarçada através de algumas estratégias, como o sorteio. É de referir que apesar de tais comentários, todos os alunos respeitaram a decisão de pertencerem ao grupo que lhes era aleatoriamente determinado. Os aprendizes do 7º ano inquiridos nunca mostraram qualquer obstáculo no que à formação dos grupos diz respeito e estavam sempre prontos para trabalharem em grupo ou em pares. Nesta turma notava-se haver uma maior união e um maior companheirismo, no entanto, o grande número de alunos não ajudou na formação de pequenos grupos, sendo o trabalho em pares o mais comum.

Além desta pergunta, mas no seu seguimento, encontrava-se uma outra - *¿Por qué?* –, que tinha como intuito perceber a razão de tal escolha. As respostas foram de variada ordem. Sobre o trabalho de grupo ou de pares, entre outros comentários, pode ler-se: “porque partilhamos ideias”; “porque fundimos várias ideias numa só”; “porque

podemo-nos ajudar uma à outra”; “porque os que sabem mais ajudam quem tem mais dificuldades” ou ainda “porque assim tenho mais vontade de trabalhar”<sup>11</sup>.

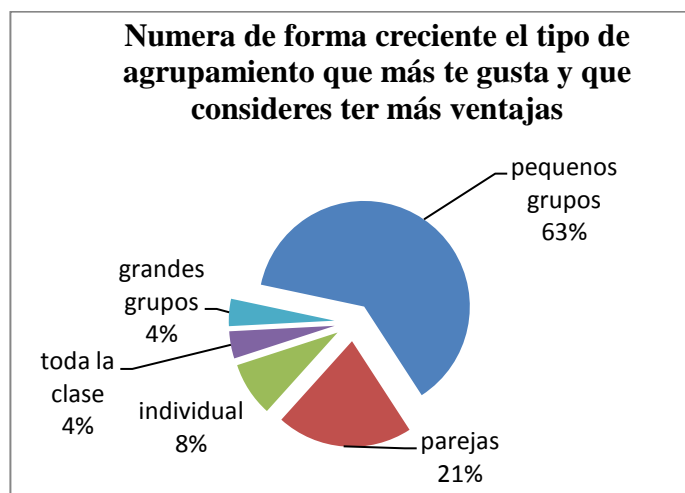


Gráfico 3

Em relação à numeração do tipo de agrupamento que mais agrada aos estudantes e que, na sua opinião, traz mais vantagens, verificamos claramente mais uma vez a eleição do trabalho em pequenos grupos pela maioria dos inquiridos, seguindo-se o trabalho em pares. Estes resultados mostram claramente que os alunos gostam de trabalhar em grupo e têm noção do grande leque de vantagens que esta estratégia lhes pode oferecer. É de salientar que temos perfeita noção que há alunos que preferem este tipo de agrupamento porque, como se pode ler em alguns comentários, “é mais divertido” ou podem relaxar mais enquanto outros trabalham. Contudo, cabe ao professor estar atento a cada elemento do grupo para ver se este está efetivamente a trabalhar e se o seu empenho está ou não a ser favorável. Estamos também conscientes que estar atento a tudo e a todos nem sempre é fácil e que exige um certo esforço por parte do professor, mas só assim se consegue atingir os objetivos pretendidos.

Perante tais resultados, ficamos ainda mais encorajadas a continuar a levar para a sala de aula atividades que envolvam o trabalho em grupo como meio para atingir resultados mais efetivos e de maior qualidade, promovendo a interação e consequentemente alcançar a tão desejada competência comunicativa, não esquecendo também o desenvolver e o consolidar das competências sociais.

---

<sup>11</sup> É de referir que estes comentários foram traduzidos para o português.

#### 4. O trabalho de grupo segundo alguns professores de língua estrangeira

Para além de averiguar junto dos alunos questões relativas ao trabalho de grupo, também consideramos pertinente saber o que os professores de LE pensam sobre esta técnica de agrupamento e se a usam na suas práticas.

Para o conseguirmos, elaboramos um inquérito (ver Anexo 11) e entregámo-lo a vinte professores de diferentes línguas (espanhol, francês e inglês). Pedimos-lhes que o respondessem com a maior sinceridade possível. Nele estavam presentes 9 perguntas de resposta múltipla que se prendiam todas ao mesmo tema: o trabalho de grupo na sala de aula. Recebidos todos os documentos, procedemos à análise das respostas para chegar a conclusões. Passamos a apresentar.

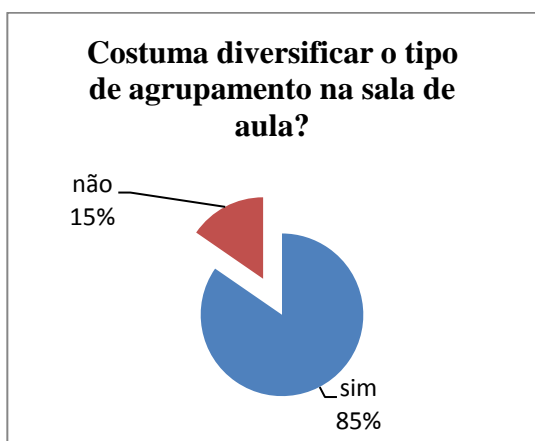


Gráfico 4

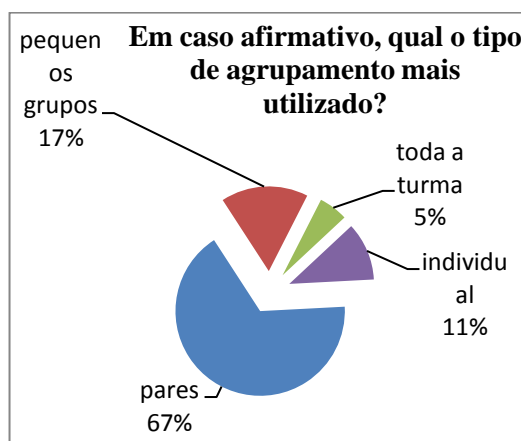


Gráfico 5

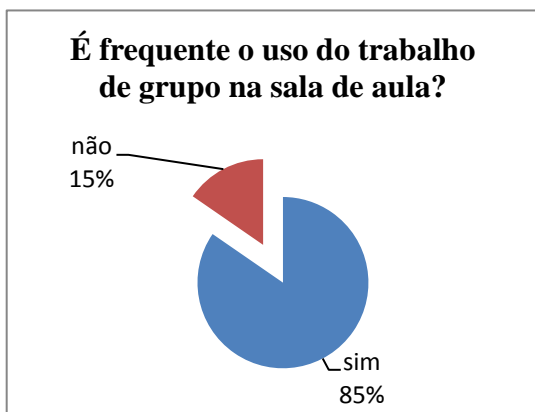


Gráfico 6

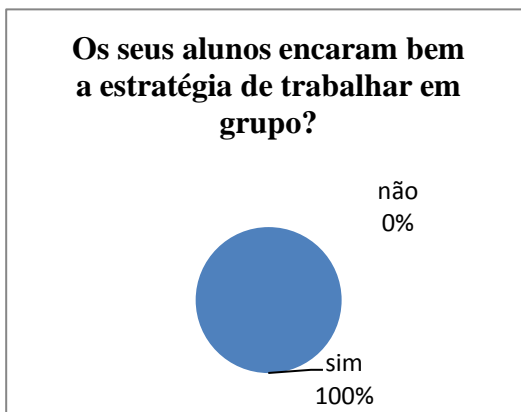


Gráfico 7



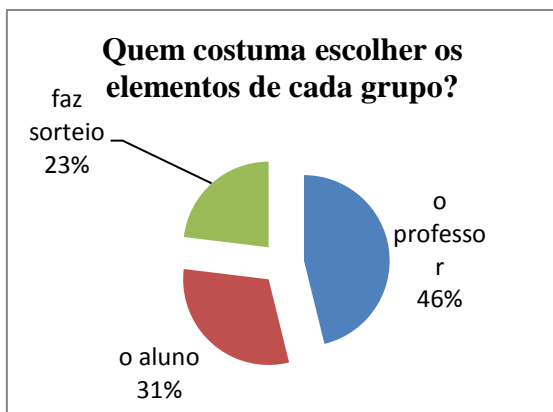


Gráfico 8



Gráfico 9



Gráfico 10

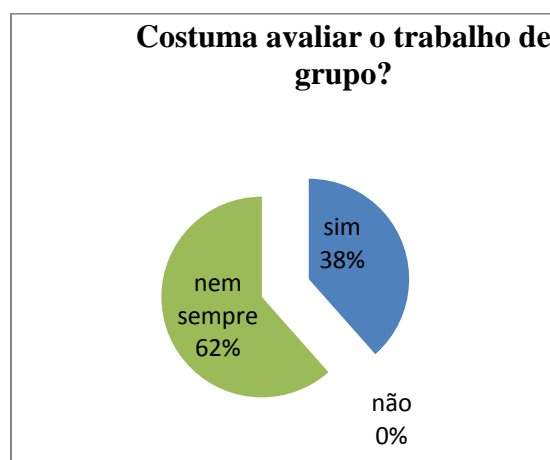


Gráfico 11

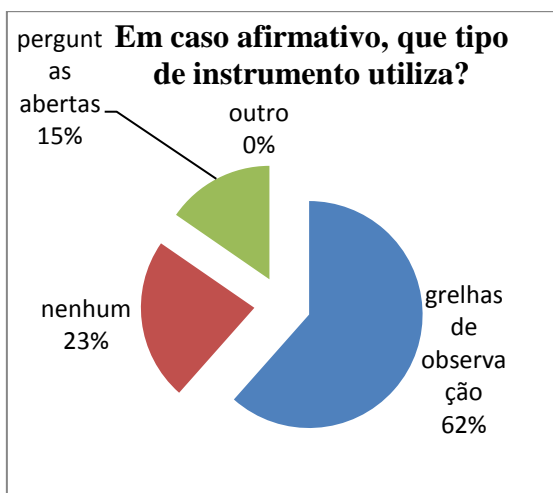


Gráfico 12

Como se pode verificar, uma grande parte da população inquirida (85%) diz que a diversificação do tipo de agrupamento é prática comum ao longo das suas aulas e acrescentam que o tipo de agrupamento mais utilizado é o trabalho de pares (67%). No

entanto, afirmam que o trabalho de grupo também é usual e esta técnica é de agrado dos seus alunos.

Em relação à escolha dos membros de cada grupo, verifica-se que 46% dos inquiridos respondem ser eles mesmos e que os grupos por si formados são sempre heterogéneos. Todos partilham a ideia que trabalhar em grupo é uma mais-valia para todo o processo de ensino e aprendizagem.

No que respeita à avaliação, há registo de professores que não utilizam sempre este processo. Dos professores inquiridos 38% respondeu que o mesmo incorpora as suas práticas sempre que há trabalho de grupo. Contudo há 62% que só o faz às vezes. Revelem ainda que quando há avaliação, recorrem sobretudo a grelhas de observação.

Perante estes dados, podemos concluir que há dinamismo nas salas de aula, mas que ainda não é dado o devido valor ao trabalho de grupo. Desconhecemos as razões de tal facto: este pode ser por opção do docente como por motivos que lhe são alheios (falta de espaço físico, filosofia da escola, entre outros). Necessitávamos de mais um inquérito para apurar os motivos. É de salientar que mesmo usando constantemente a técnica em destaque neste trabalho, penso que não está a ser utilizada como realmente deve ser. A avaliação, elemento muito importante, por exemplo, não está a ser tida em conta. 23% de pessoas a não utilizar qualquer tipo de instrumento de avaliação é muito significativo e esta tendência tem que ser contrariada. Este modo, se permite que aos alunos melhorem os seus comportamentos e consequentemente os seus resultados, pois desconhecem seus pontos menos positivos. Faz-se necessário que tal aconteça.

Há ainda muito trabalho, muita formação, muita pesquisa para se fazer no que ao trabalho de grupo diz respeito. Só então teremos um verdadeiro trabalho de grupo.

## CONCLUSÃO

Antes de mais, julgamos ser pertinente referir que a decisão de elaborar o relatório de estágio subordinado ao tema dos agrupamentos, mas concretamente ao trabalho de grupo não estava prevista desde o início do estágio pedagógico. Primeiramente pretendíamos abordar um tema relacionado com as novas tecnologias da informação e com a oralidade e algum trabalho de campo foi feito nesse sentido. No entanto, os alunos não se mostraram recetivos a colaborar, apesar de terem conhecimento da nossa intenção e do seu valor para o nosso percurso académico.

Perante esta situação, e depois de a primeira unidade didática já ter sido lecionada, resolvemos optar pelo tema que agora está a ser tratado. Temos consciência que, se tal não se tivesse verificado, muitos aspetos poderiam ter sido apresentados de forma melhorada e que muitos outros podiam ter sido inseridos, no entanto, acreditamos que focamos os aspetos essenciais.

Agora, elaborado o relatório, feitas muitas mais leituras e várias pesquisas na Internet, estamos preparadas para fazer um balanço a todo o percurso desde o início das práticas letivas do estágio pedagógico até ao momento da elaboração da conclusão deste documento.

Agrupar os alunos para trabalhar em grupos parece à primeira vista ser uma tarefa simples e que não exige grandes conhecimentos sobre o tema. Engane-se quem assim o pensa. Sentar os alunos frente a frente e mandá-los realizar uma determinada atividade, não significa que há trabalho de grupo. Para que o haja efetivamente estão implícitos muitos aspetos que muitas vezes não são levados em conta.

Entre esses mesmos, temos por exemplo que identificar qual o objetivo com tal estratégia, qual o seu propósito; pensar no tamanho mais indicado de maneira a que todos participem de maneira igualitária; decidir se queremos formar um grupo homogéneo ou heterogéneo e o porquê de tal escolha; decidir qual a função a desempenhar por cada membro; quais as melhores estratégias a usar na formação de grupos para evitar discórdias entre os alunos; bem como aspetos a ter em atenção durante a realização das tarefas em grupo, tais como, usar sinais para ter a atenção dos estudantes ou para baixar o ruído; saber que atitudes tomar para minimizar as desvantagens do trabalho de grupo, que existem, mas que não podem ser descoradas de modo algum, entre outros.

Na realidade, trabalhar em grupo exige que o professor se prepare muito bem, planifique passo a passo todas as suas atitudes a tomar na hora de juntar optar por trabalho, organize as suas ideias muito bem em grupo para que seja um efetivo trabalho cooperativo, não esquecendo levar a cabo um trabalho de grupo não se resume apenas a juntar alunos e deixá-los trabalhar. É importante ressaltar que o professor ainda tem que se preocupar com as especificidades dos seus alunos, assim como com a filosofia da escola perante a referida técnica.

Durante o trabalho de grupo o professor tem que adotar o papel de supervisor e de monitor das aprendizagens e, no final, proporcionar um *feedback* da atuação dos alunos, bem como permitir que estes se autoavaliem assim como tenham comentários sobre a prestação de cada companheiro. Mas antes de tudo deve dar a conhecer aos alunos as suas competências sociais, sobretudo no que respeitam ao trabalho de grupo, e trabalhá-las constantemente.

Em relação às atividades realizadas, é de referir que as mesmas foram elaboradas tendo em conta as características dos alunos. Vistos que no 10º ano os estudantes não estavam habituados a trabalhar de tal modo e não havia espírito de equipa (para já não falar na sua falta de motivação), deparamo-nos com uma certa dificuldade em trabalhar em grupo pretendendo propósitos mais complexos. A maior preocupação prendia-se com o ensino de trabalhar em grupo e a criação de laços de afetividade entre os colegas. Apesar de o nível de exigência exigido com as atividades em grupo aumentar gradualmente e de se verificar o alcance de resultados finais cada vez melhores, 8 aulas não foram o suficiente para conseguir o êxito esperado. Acreditamos que conseguiríamos ótimos resultados se as práticas continuassem ou se tivéssemos uma turma totalmente a nosso cargo durante o estágio pedagógico, tal como acontecia há cerca de dez anos atrás. Contudo, é de salientar que alunos se revelaram recetivos e mostraram interesse por trabalhar em grupo. É de referir que no 7º ano já havia um maior dinamismo, contudo, com apenas 2 aulas não foi possível conhecer bem as suas necessidades e os seus interesses, nem houve tempo para se aplicar grandes dinâmicas. Aqui, a questão espaço físico livre também impediu um maior dinamismo e acreditamos que trabalhar com grupos em situações assim não seria tão fácil e exigiria um maior esforço por parte do professor. Este teria de incutir nos alunos o que realmente é trabalhar em grupo e como se deve proceder para que o resultado seja positivo, isto é, ensinar as competências sociais. Mas, não havia tempo para isso. Independentemente da turma com que trabalhamos,

reconhecemos que havia ainda muito para se fazer, sobretudo no que respeita às funções que cada elemento exerce no grupo, bem como à avaliação deste. Como referimos no capítulo I, a avaliação é um momento de muita importância para o *crescimento* social e intelectual dos estudantes. É graças à reflexão que os alunos que consciencializam e possam melhorar, não só como aprendizes como também como agentes críticos, autónomos e conscientes. Pensamos ser conveniente ainda referir que se o estágio pedagógico não se limitasse apenas a 10 blocos, conseguiríamos obter melhores resultados.

É de referir que o número de alunos por turma tem aumentado ao longo dos anos e a tendência é para continuar. Este facto vai levar a que os professores continuem reticentes ao uso de técnicas dinâmicas de trabalho, tal como o trabalho de grupo. Temos perfeita noção que, se este trabalho fosse iniciado antes do estágio pedagógico, outras linhas seriam delineadas no que concerne ao trabalho de grupo. Hoje temos uma visão muito mais ampla sobre este assunto.

É de mencionar que este relatório foi um grande contributo para o enriquecimento e amadurecimento profissional, sobretudo no que diz respeito ao trabalho de grupo e a todos os aspetos que o envolvem. A partir de uma investigação como a feita neste relatório, acreditamos que as próximas práticas letivas alcançarão patamares mais altos, mais eficazes, tendo sempre em atenção o aluno, as suas necessidades, os seus interesses e as suas especificidades.

Esperamos que este documento também ajude outros professores, sobretudo aqueles que ainda recusam trabalhar em grupo. É verdade que exige um maior empenho por parte do professor, mas o resultado é muito gratificante e acaba por compensar as horas que se passou a preparar a atividade. Na nossa opinião, um professor de LE, sobretudo de língua espanhola (assim como os docentes de outras áreas, visto que o trabalho de grupo pode ser utilizado em qualquer disciplina do currículo escolar) deve trabalhar no sentido de tornar um aluno competente no uso da língua estrangeira, dotando-o de competência comunicativa e das competências sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREU-ANDRÈS, M. & GARCÍA-CASAS, M. (2007). La autoevaluación del trabajo en grupo en la clase de lengua extranjera: Investigación de Campo. In PASTOR CESTEROS, S. & ROCA MARÍN, S. (Coord.), (2008). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3187913> (Consultado pela última vez em: 5 de julho de 2014).
- ARENDS, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- BREEN, M. (1987). *Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas*. Disponível em <http://www.quadernsdigitals.net> (Consultado pela última vez em: 18 de setembro de 2014).
- BROWN, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed., White Plains: Longman
- BROWN, H. D. (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- BROWN, R. (1999). *Group processes: Dynamics within and between groups*. 2<sup>a</sup>. ed., Oxford: WileyBlackwell.
- CADIerno, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. In *marcoEle. Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Número 10 (pp. 1-18). Disponível em [http://www.marcoele.com/descargas/10/cadierno\\_gramatica.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf) (Consultado pela última vez em: 23 de setembro de 2014)

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). *Theoretical Bases for the Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics, 1. Volume 1, número 1. Oxford: Oxford University Press. Disponível em <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf> (Consultado pela última vez em: 23 de setembro de 2014)

CARNEIRO, R. (2000). *Educar Hoje – Ajudar a Aprender*. Lisboa: Lexicultural.

CELCE-MURCIA, M. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. In *TESOL QUARTERLY. A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*. Volume 25, número 3 (pp. 459-480). Disponível em [http://tesol.aua.am/TQD\\_2000/TQD\\_2000/TQ\\_D2000/VOL\\_25\\_3.PDF#page=92](http://tesol.aua.am/TQD_2000/TQD_2000/TQ_D2000/VOL_25_3.PDF#page=92) (Consultado pela última vez em: 23 de setembro de 2014)

CHÁVEZ, E. C. (2006). In-service teachers' beliefs, perceptions and knowledge in the Nicaraguan EFL context. In *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, nº. 16, pp. 27-30

COLL, C., & MARTI, E. (1999). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético - cognitiva del aprendizaje. In PALACIOS, J., MARCHESI, A. & COLL, C. (Comps), *Desarrollo Psicológico y Educación*, Vol, II (Cap. 7, pp. 121 - 139). Madrid: Alianza

CONSELHO DA EUROPA (2006). Competências Essenciais Para A Aprendizagem Ao Longo Da Vida – Quadro De Referência Europeu. In *Jornal Oficial da União Europeia*. L359, volume 49, 18 de dezembro, pp. 10-18. Disponível em [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:OJ.L\\_.2006.394.01.0010.01.POR](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.394.01.0010.01.POR) (Consultado pela última vez em: 8 de agosto de 2014)

DOTSON, J. M. (2001). Cooperative Learning Structures Can Increase Student Achievement. Culminating Project. *Kagan Online Magazine*, Winter, 2001. Disponível em <http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles/>

IncreaseAchievement.html (Consultado pela última vez em: 8 de agosto de 2014)

EYEANG, E. (2010). La evaluación y/o la autoevaluación: un procedimiento clave para la formación de alumnos profesores de español lengua extranjera en Gabón en el dominio de la investigación pedagógica. In *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. Nº 16. Disponível em [http://campus.usual.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/7444/8484](http://campus.usual.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/7444/8484) (Consultado pela última vez em: 5 de agosto de 2014).

FERNÁNDEZ, S. (2001). *Tareas y Proyectos en Clase*. Madrid: Editorial Edinumen.

FERNÁNDEZ, S. (2002). *Programa de Espanhol nível de Continuação 10º ano*. Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

FONTES, A. & FREIXO, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

FORSYTH, D.R. (2006). *Group Dynamics*. 4ª ed., USA: Thomson Wadsworth

FREITAS, L. & FREITAS, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

GARCÍA GARCÍA, S. (2001). El papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de E/LE. In *Forma: Formación de formadores. Número 1- Gramática y comunicación* (pp. 9-21). Madrid: SGEL.

GILLIES, R. (2007). *Cooperative Learning – integrating theory and practice*. The University of Queensland. California: Sage Publications, Inc.

HARMER, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London: Longman.

HOWATT, A. P. R. (1987). From structural to communicative. In *Kaplan, R. B (ed.) (1988). Annual Review of Applied Linguistics*, 8. Cambridge: C. U. P.



HOWATT, A. P. R. (2000). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press,

INSTITUTO CEVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes – niveles de referencia para el español*. Espanha. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) (Consultado pela última vez em: 5 de agosto de 2014).

IQBAL, M. (2004). *Effects of Cooperative Learning on Academic Achievement of Secondary School Students in Mathematics*. University of Arid Agriculture/Institute of Education and Research. Pakistan Research Repository. Disponível em: <http://pr.hec.gov.pk/Chapters/239-2.pdf> (Consultado pela última vez em: 8 de agosto de 2014).

JACOBS, G. M. & HALL, S. (2002) Classroom Dynamics. In RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A. (Ed.). *Methodology in language teaching: an Anthology or current practice*. USA: Cambridge University Press. pp. 49-64

JONES, V. F. & JONES, L. S. (1990). *Comprehensive Classroom Management. Motivating and managing Students*. Boston: Allyn and Bacon. Disponível em <http://happyhome.edu.pk/admin/articlefiles/whatiscooperativelearning.pdf> (Consultado pela última vez em: 5 de julho de 2014).

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. (2000). Cooperative Learning. In *The Newsletter of The Cooperative Learning Institute*. Volume 15, número 1. Disponível em <http://www.co-operation.org/wp-content/uploads/2011/01/Volume-151.pdf> (Consultado pela última vez em: 6 de agosto de 2014).

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. & HOLUBEC, E. J. (1990). *Circles of Learning Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

JOHNSON, D., JOHNSON, R. & HOLUBEC, E. J. (1998a). *Cooperation in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

---

(1998b). *Cooperation in the classroom*. (7th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

KAGAN, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers, Inc.

KAGAN, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, C.A.: Kagan Publishers.

KEARNEY-NUNNERY, R. (2008). *Advancing Your Career: Concepts of Professional Nursing*, 4<sup>a</sup> ed. USA: F.A. Davis Company. Disponível em [http://books.google.pt/books?id=kX32AAAAQBAJ&pg=PT63&lpg=PT63&dq=%22a+benefit+of+working+with+a+homogeneous+group+is+the+sense+of+shared+connection+that+the+members+typically+feel+%22&source=bl&ots=76nOoW-Oyk&sig=9DiUUTnKI2E3MBUwIkUX4KCo\\_jk&hl=ptPT&sa=X&ei=VLbgU4bAE\\_OA7Qb40YDoDg&ved=0CB4Q6AEwAA#v=onepage&q=%22a%20benefit%20of%20working%20with%20a%20homogeneous%20group%20is%20the%20sense%20of%20shared%20connection%20that%20the%20members%20typically%20feel%20%22&f=false](http://books.google.pt/books?id=kX32AAAAQBAJ&pg=PT63&lpg=PT63&dq=%22a+benefit+of+working+with+a+homogeneous+group+is+the+sense+of+shared+connection+that+the+members+typically+feel+%22&source=bl&ots=76nOoW-Oyk&sig=9DiUUTnKI2E3MBUwIkUX4KCo_jk&hl=ptPT&sa=X&ei=VLbgU4bAE_OA7Qb40YDoDg&ved=0CB4Q6AEwAA#v=onepage&q=%22a%20benefit%20of%20working%20with%20a%20homogeneous%20group%20is%20the%20sense%20of%20shared%20connection%20that%20the%20members%20typically%20feel%20%22&f=false) (Consultado pela última vez em: 5 de julho de 2014).

LIMA, E. M. (1981) *Teoria transformacional e ensino de línguas*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico.

LOPES, J. & SILVA, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

MARTÍN PERIS, E. *et al.* (2008). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Madrid: S.A. SGEL: Sociedad general española de librería. Versão digital. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) (Consultado pela última vez em: 20 de setembro de 2014).

MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

MICHELS, M.; MANZI, A. & MELE, J. (2003). *Cooperative Learning & Science High School Activities*. San Clemente, California: Kagan Publishing.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA (1997.). *Programa de espanhol para o ensino básico – 3º ciclo*. Lisboa. Versão PDF. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=39> Consultado pela última vez em: 5 de julho de 2014).

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA (s/d). *Quadro de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa. Versão PDF. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=39> (Consultado pela última vez em: 5 de julho de 2014).

NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

PAIVA, V. L. M. O. (2005). *Como se aprende uma língua estrangeira? Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP.

PARDO, J. (2007-2008). *La autoevaluación y coevaluación en la enseñanza centrada en la práctica reflexiva*. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Programa de Doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponível em [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011\\_BV\\_12/2011\\_BV\\_12\\_13Pardo.pdf?documentId=0901e72b80e1916f](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_13Pardo.pdf?documentId=0901e72b80e1916f) (Consultado pela última vez em: 5 de julho de 2014).

PÉREZ LÓPEZ, B. (s/d). “*La metodología de la enseñanza a través de tareas*” de Rod Ellis. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/antologia\\_didactica/enfoque02/ellis.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/enfoque02/ellis.htm) (Consultado pela última vez em: 5 de julho de 2014).

RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

ROQUE, V. A. B. (2005). *Uma reflexão sobre a Abordagem Comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas (Um caminho para o ensino do Português LE/L2?)*, Pós-graduação em Ensino de Português, Lisboa: Universidade Independente.

SCRIVENER, J. (1994). *Learning Teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford: MacMillan Heinemann.

TRASK, R. L. (1999). *Key concepts in Language and Linguistics*. USA: Routledge.

VANOYE, F. (1979). *Trabalhar em grupo*. Tradução de Angelina Vasques Martins. Coimbra: Livraria Almeida.

ZANÓN, J. (1999). La enseñanza del español mediante tareas. In ZANÓN, J. (Coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen. pp. 13-24

## **ANEXOS**

ANEXO 1

# LOS FAMOSOS

Creación propia en [www.togvedo.com](http://www.togvedo.com)

a) En el zapato están escritos 10 (diez) nombres de personas españolas o hispano americanas famosas (vivas). Intenta, en parejas, encontrarlos.

b) Copia en tu cuaderno la tabla siguiente y escribe los nombres descubiertos anteriormente en el espacio correcto de acuerdo con su área del séptimo arte, cargo o ocupación.

Música (2)	Deporte (2)	Literatura (2)	Cine (2)	Moda (1)	Política (1)
*Shakira	*	*	*	*	*
*	*	*	*	*	*

**MÚSICA**

<b>Shakira</b>	<b>Pablo Alborán</b>
	
Fig. 1	Fig. 2

**DEPORTE**

<b>Iker Casillas</b>	<b>Diego Maradona</b>
	
Fig. 3	Fig. 4

**LITERATURA**

<b>Isabel Allende</b>	<b>Gabriel García Márquez</b>
	
Fig. 5	Fig. 6

**CINE**

<b>Penélope Cruz</b>	<b>Antonio Banderas</b>
	
Fig. 7	Fig. 8

MODA

Nereida Gallardo



Fig. 9



POLÍTICA

Fidel Castro



Fig. 10



TABLA RELLENADA

Música (2)	Deporte (2)	Literatura(2)	Cine (2)	Moda (1)	Política(1)
* Shakira * Pablo Albarán	* Iker Casillas * Diego Maradona	* Isabel Allende * Gabriel Garcia Márquez	* Penélope Cruz * Antonio Banderas	* Nereida Gallardo	* Fidel Castro





## ANEXO 2

PowerPoint com o jogo *El Bingo del indefinido*

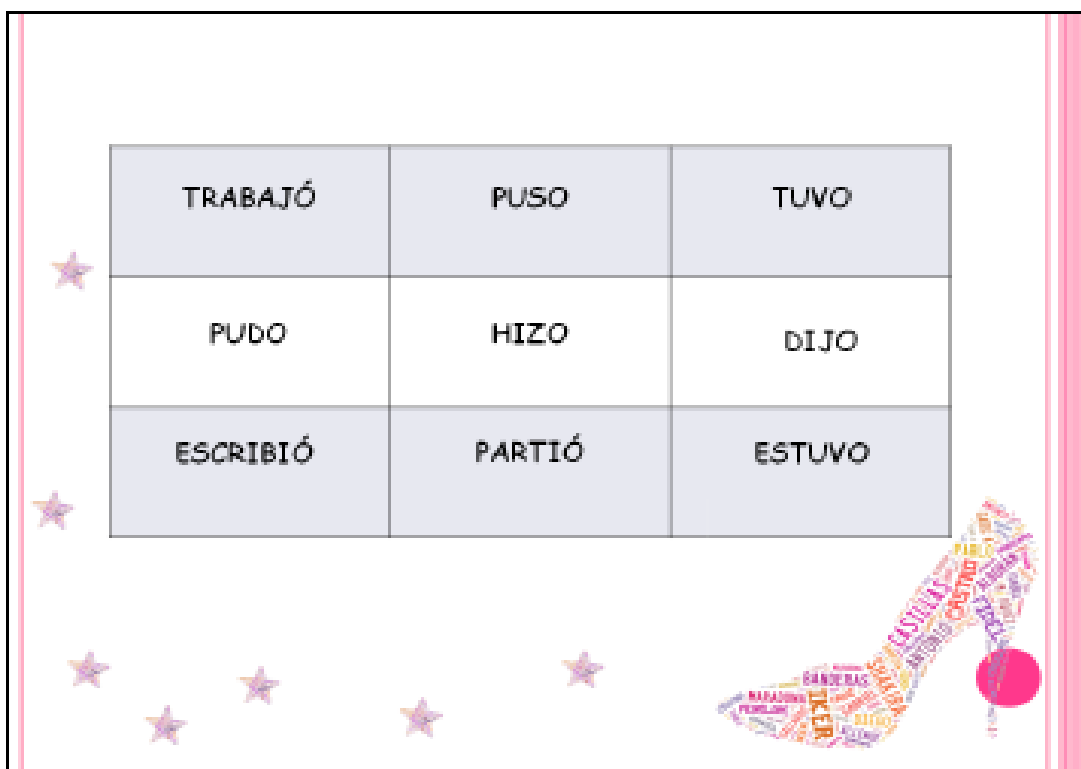


### JUEGO: BINGO DE VERBOS

Elige algunos verbos del recuadro y rellena tu cartón de Bingo con la tercera persona del singular del indefinido.

ESTAR	SABER	TRABAJAR
ANDAR	HACER	ESCRIBIR
TENER	DECIR	DAR
PODER	SER/IR	COMER
PONER	HABLAR	PARTIR

Mira con atención los verbos que van a surgir a continuación.  
Ganarás en cuanto salgan todos los verbos inscritos en tu tarjeta.  
¡Suerte!



TRABAJÓ	PUSO	TUVO
PUDO	HIZO	DIJO
ESCRIBIÓ	PARTIÓ	ESTUVO



### ANEXO 3

PowerPoint com o jogo *Yo domino las fiestas españolas*


**Yo domino las fiestas españolas** ☺

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>
<u>11</u>	<u>12</u>	<u>13</u>	<u>14</u>	<u>15</u>
<u>16</u>	<u>17</u>	<u>18</u>	<u>19</u>	<u>20</u>




¿Dónde se celebran las Fallas?

En Valencia




¿Cómo se visten las personas en Los Sanfermines?

De blanco con un pañuelo rojo en el cuello.




¿Cuál es el día más importante del Carnaval de Santa Cruz de Tenerife?

El día en el que se elige a la reina del Carnaval




¿Cuándo se celebran las Fallas?

Del 15 al 19 de marzo



En el Carnaval de Tenerife, los participantes llevan ropa muy sencilla. ¿Verdadero o falso?

Falso



**¿Qué son las fallas?**

Son esculturas satíricas de gran tamaño y colores vivos, hechas de cartón, que representan a gente famosa o importante.



**¿Qué nombre se da al vino que se bebe en la Feria de Abril?**

Fino



**¿Cuál es el acontecimiento que define la fecha de la Feria de Abril?**

La Semana Santa



**¿Cuál es el día principal de las Fallas?**

El día 19 de marzo.



**¿Cómo se llama el baile flamenco que se baila en la Feria de Abril?**

Sevillanas



**Soy la fiesta española más internacional. ¿Quién soy?**

Los Sanfermines



Casi todas las personas en la Feria de Abril llevan trajes flamencos.  
¿Verdadero o falso?

Verdadero



¿Qué hay todos los días por la tarde en la Feria de Abril?

Hay corridas en la plaza de toros.



Di el nombre de una fiesta popular de Sevilla estudiada en clase.

Feria de Abril



¿Dónde se celebra la fiesta Los Sanfermines?

Pamplona, Navarra



¿Cómo se dice en catalán "noche de fuego"?

Nit de Foc



¿Dónde se viven Los Sanfermines?

En la calle, plazas y bares.



¿Cómo se llama la figura ganadora?

Ninot



¿Adónde se lleva la falla ganadora?

A un museo



¿Cuál es el patrono de las Fallas?

San José



Año de la primera Tomatina

1945



## ANEXO 4

*E-mail* de uma rapariga espanhola para os alunos responderem

---

1/5/2014

Mensagem de Impressão do Outlook.com

[Imprimir](#)

[Fechar](#)

---

### **fiesta**

---

De: **carmen lópez** (carmencita.lopez.vigo@gmail.com)

Enviada: quinta-feira, 1 de Maio de 2014 15:32:13

Para: Maria Cunha (elisabete.2@hotmail.com)

Hola Elisabete, ¿cómo va todo?

Este año me voy de vacaciones a Póvoa de Varzim y me han dicho que en julio hay una fiesta popular muy bonita y muy interesante. Por favor, ¿podrías pedirles a tus alumnos que me escriban un correo donde me resuman la información principal? Como por ejemplo: su nombre, la fecha, qué tipo de ropa debo llevar (típica o no), qué se suele comer y beber, qué actividades hay, cuándo son los fuegos artificiales, etc.. También agradecería que me amplíen cualquier tipo de información que consideren relevante.

Me resultaría de gran utilidad esa información.

Un beso

Carmencita

## ANEXO 5

### Tarea final: Presentación oral de una fiesta popular española

#### Instrucciones:

Construye el puzle que te ha dado tu profesora y al final lo presenta al grupo, refiriendo los aspectos a continuación. Puedes añadir otros, si lo consideras necesario. Tienes 10 minutos para preparar el ejercicio y 4 minutos (tiempo máximo) para presentarlo. Es hecho en grupos de 5 personas y todas deben hablar en la presentación oral.

1. Nombre de la fiesta:
2. ¿Cuándo se celebra?
3. Provincia donde se celebra:
4. ¿Qué se hace?
5. ¿Hay ropa típica?

Elaboración propia

### Imagens dos *puzzles* (em ponto reduzido)



Fuente: <http://www.gratistenerife.ro/galerie-foto>





Fuente: <http://www.sometravelnotes.com/599/sevilles-feria-de-abril-2013>



Fuente: <http://www.nosencanteviajar.com/etiqueta/sanfermines>





Fuente: <http://www.hola.com/actualidad/20103175/634/ninots/fallas/valencia/>



Fuente: <http://www.abc.es/viajar/guia-repsol/20130828/abci-tomatina-bunuel-2013082316.html>

## ANEXO 6

Grelha de avaliação das apresentações orais facultada aos alunos

<b>Evaluación de la presentación oral de tus compañeros</b>			
<b>Grupo:</b> _____ <b>Fiesta:</b> _____			
	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Evaluación: 0 al 20</b>
La exposición ha sido clara			
Presentaron correctamente la fiesta			
Dominan el tema de la presentación			
Solo han hablado en español			
Todos han participado en la presentación			
La presentación estaba bien organizada			
El tono de voz de los alumnos ha sido claro			
Los gestos y la postura corporal han sido adecuados			
Todos los alumnos han mantenido contacto visual con la audiencia			
<b>Evaluación global:</b>			
<b>Observaciones/sugestiones:</b>          			

Documento de elaboração própria

## ANEXO 7

Grelha de avaliação da prestação de cada membro durante o trabalho de grupo dada aos alunos

<b>GRELHA DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO</b>			
<b>Nome do grupo:</b> _____ <b>Nome do aluno:</b> _____			
	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Sempre</b>
<b>AVALIAÇÃO INDIVIDUAL</b>			
Foi proveitoso trabalhar neste grupo			
Aceitei as funções que me foram atribuídas			
Ajudei os meus colegas			
Pedi ajuda aos meus colegas			
Apreendi algo novo			
Tentei persuadir os outros			
Tive em atenção os conselhos dos outros			
Respeitei os meus colegas			
De 0 a 10, como me autoavalio			
<b>AVALIAÇÃO DO GRUPO</b>			
O nosso grupo perdeu tempo desnecessário			
O nosso grupo conseguiu fazer o que tinha previsto			
Todos participaram			
Todos prestaram atenção às opiniões uns dos outros			
Encorajámo-nos mutuamente			
Houve entreajuda			
Chegamos a acordo			
Alguns alunos não respeitam os colegas			
De 0 a 10, como avalio o meu grupo			
<b>O QUE APRENDI</b>			
<b>OBSERVAÇÕES</b>			

Ficha de elaboração própria

## ANEXO 8

### 1. Expresión escrita – Comprando recuerdos.

Estás de viaje y quieres comprar un recuerdo para dar a tus padres. Entrás en una tienda de recuerdos donde encuentras diversos regalitos que te gustan.

Con tu compañero(a), prepara el diálogo para presentárselo al grupo.

Debes tener en atención las pautas a continuación:

■ **Dependiente(a):** Buenas tardes, ¿qué desea?

**Cliente(a):** Hola, quería...

[...]

**Cliente(a):** ¿Cuánto es?

**Dependiente(a):** Cincuenta. (50 céntimos o 50 €)  
Un euro (1 €)  
Cincuenta céntimos (50 c.)  
Dos (euros) con noventa (2,90 €)

**Dependiente(a):** ¿Cómo va a pagar?

**Cliente(a):**

Con tarjeta



En dinero/efectivo



A plazos



**Cliente(a):** ¿Tiene cambio? Solo tengo 100 €...

**Dependiente(a):** No pasa nada. Tome la vuelta.

Fuente: Libro del alumno: Pasapalabra 7, espanhol 7º ano nível 1

## ANEXO 9



### ¡Vamos de compras! – Reflexión final (7º ano)

**Reflexiona** sobre el desarrollo de la unidad didáctica y **contesta**, con la mayor sinceridad posible, a las cuestiones a continuación teniendo en cuenta los conocimientos que has adquirido y las actividades que has realizado:

Al final de esta clase soy capaz de:		
	Sí	No
Identificar los nombres de las tiendas		
Asociar productos a sus tiendas		
Hacer una compra.		
Reconocer las diferentes forma de pago		
Diferenciar el horario comercial portugués del español		
Hablar con tus compañeros o otras personas sobre el tema de la unidad ¡Vamos de compras!		
Comprender y aplicar el pretérito indefinido		
Identificar los marcadores temporales del indefinido en contexto de comunicación y aplicarlos		

Sobre el desarrollar de la unidad:		
	Sí	No
Los vídeos, las imágenes, la canción y el PowerPoint fueron pertinentes		
Las instrucciones y explicaciones de la profesora fueran claras		
El ritmo fue adecuado a las necesidades de los alumnos		
Los contenidos son útiles para tu vida futura		
El vocabulario utilizado fue de fácil comprensión		
Las actividades fueran adecuadas para comprender y consolidar los contenidos		
La corrección de los ejercicios fue hecha de modo claro		
La profesora procuró estar atenta a las necesidades de los alumnos		
La profesora reformula los contenidos siempre que estos no estén claros		
El material dado a los alumnos fue pertinente y motivador		
Las estrategias de enseñanza fueron motivadoras y posibilitadoras de nuevos conocimientos.		
El tipo de agrupamiento fue pertinente y motivador		

1. ¿Te han gustado las clases dedicadas a la unidad de las compras? ¿Sí? ¿No...? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

2. ¿Qué tipo de agrupamiento prefieres para la realización de las actividades? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

3. Numera de forma creciente el tipo de agrupamiento que más te gusta y que consideres que tiene más ventajas.  
 \_\_ parejas \_\_ individual \_\_ pequeños grupos (entre 2 y 4) \_\_ grandes grupos (entre 4 y 10)  
 \_\_ toda la clase

Entre 1 y 5, como evalúas la prestación de la profesora en esta Unidad: (1 – malo y 5 muy bueno) -  
 Observaciones/sugestiones:

¡Gracias por tu colaboración! ☺



## ANEXO 10



Escola Secundária de Rocha Peixoto

### ¡España de fiesta! – Reflexión final – 10º ano

**Reflexiona** sobre el desarrollo de la unidad didáctica y **contesta**, con la mayor sinceridad posible, a las cuestiones a continuación teniendo en atención los conocimientos que has adquirido y las actividades que has realizado:

**Al final de esta clase soy capaz de:**

	Sí	No
Identificar diferentes fiestas tradicionales españolas		
Asociar fiestas tradicionales a las ciudades donde las mismas se realizan		
Reconocer diferentes elementos asociados a las fiestas tradicionales (ex. Cremà)		
Describir algunas de las fiestas tradicionales españolas		
Hablar con tus compañeros o otras personas sobre las fiestas tradicionales españolas		
Formar el gerúndio		
Comprender y aplicar las perífrasis verbales ir/andar/venir + gerundio		

**Sobre el desarrollar de la unidad:**

	Sí	No
Los vídeos, las imágenes y el PowerPoint fueron pertinentes		
Las instrucciones y explicaciones de la profesora fueron claras		
El ritmo fue adecuado a las necesidades de los alumnos		
Los contenidos son útiles para tu vida futura		
El vocabulario utilizado fue de fácil comprensión		
Las actividades fueron adecuadas para comprender y consolidar los contenidos		
La corrección de los ejercicios fue hecha de modo claro		
La profesora procuró estar atenta a las necesidades de los alumnos		
La profesora reformula los contenidos siempre que estos no estén claros		
El material dado a los alumnos fue pertinente y motivador		
Las estrategias de enseñanza fueron motivadoras y posibilitadoras de nuevos conocimientos.		
<b>El tipo de agrupamiento fue pertinente y motivador</b>		

1. ¿Te han gustado las clases dedicadas a la unidad de las fiestas? ¿Sí? ¿No...? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

2. ¿Qué tipo de agrupamiento prefieres para la realización de las actividades? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

3. Numera de forma creciente el tipo de agrupamiento que más te gusta y que consideres que tiene más ventajas.  
\_\_ parejas \_\_ individual \_\_ pequeños grupos (entre 3 y 5) \_\_ grandes grupos (entre 6 y 10)  
toda la clase

Entre 1 y 5, como evalúas la prestación de la profesora en esta Unidad: (1 – malo y 5 muy bueno) –

**Observaciones/sugestiones:**

¡Gracias por tu colaboración! 😊

## ANEXO 11

Inquérito aplicado a professores de uma língua estrangeira

Trabalho de Grupo na sala de aula	
<b>Costuma diversificar o tipo de agrupamento na sala de aula? *</b>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> sim <input type="radio"/> não
<b>Em caso afirmativo, qual o tipo de agrupamento mais utilizado? *</b>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> toda a turma <input type="radio"/> pares
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> pequeno grupos (entre 3 e 5 elementos) <input type="radio"/> individual
<b>É frequente o uso do trabalho de grupo na sala de aula? *</b>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> sim <input type="radio"/> não
<b>Os seus alunos encaram bem a estratégia de trabalhar em grupo? *</b>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> sim <input type="radio"/> não
<b>Quem costuma escolher os elementos de cada grupo? *</b>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> o professor <input type="radio"/> o aluno <input type="radio"/> faz sorteio
<b>Que tipos de grupos costuma constituir? *</b>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> homogéneos <input type="radio"/> heterogéneos
<b>Considera que o trabalho de grupo é uma mais valia no processo de ensino e aprendizagem? *</b>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> sim <input type="radio"/> não
<b>Costuma avaliar o trabalho de grupo? *</b>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> sim <input type="radio"/> não <input type="radio"/> nem sempre
<b>Em caso afirmativo, que tipo de instrumento utiliza? *</b>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> nenhum <input type="radio"/> grelhas de observação
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> perguntas abertas <input type="radio"/> Outra: <input type="text"/>
*Obrigatório	